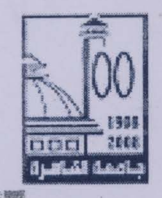




مركز الدراسات الشرقية

ORIENTAL STUDIES CENTER

جامعة القاهرة


# عسكرة التعليم فى إسرائيل

تحرير

حجيت جور

ترجمة وتعليق

د. يحيى محمد عبد الله اسماعيل


سلسلة الدراسات الدينية والتاريخية

العدد (٣٤)

١٤٢٨هـ /٢٠٠٧ م

# عسكرة التعليم فى إسرائيل

تحرير

حجيت جور

ترجمة وتعليق

د . يحيى محمد عبد الله إسماعيل
أستاذ الأدب العبرى الحديث والمعاصر المساعد
كلية الآداب - جامعة المنصورة

---

سلسلة الدراسات الدينية والتاريخية
يصدرها مركز الدراسات الشرقية - جامعة القاهرة
تحت إشراف أ.د/ أحمد محمود هويدى

* الآراء الواردة تعبر عن وجهة نظر كتّابها ولا تعبر بالضرورة عن رأى المركز

تصدر هذه السلسلة تحت رعاية

**أ.د. على عبد الرحمن يوسف**

رئيس جامعة القاهرة

ورئيس مجلس إدارة المركز

و

**أ.د. عبد الله التطاوى**

نائب رئيس الجامعة

ونائب رئيس مجلس إدارة المركز

التصميم الفنى والإخراج : عمرو عبد الرؤوف

القارئ الكريم...

يسر مركز الدراسات الشرقية بجامعة القاهرة أن يقدم إصدارًا جديدًا فى إطار سلسلة "الدراسات التاريخية والدينية " بعنوان "عسكرة التعليم فى إسرائيل ".

هذا الكتاب يضم مجموعة من المقالات الأكاديمية قامت بتأليفها مجموعة من الباحثات الإسرائيليات المتخصصات فى مجال التربية والاجتماع ، كما أنه نتاج تجارب شخصية لبعضهن. والكتاب يقدم دراسة إجتماعية ونفسية وتربوية لواقع التعليم فى إسرائيل خاصة فى المراحل الأولى من التعليم . وتعتبر المقالات فى هذا الكتاب أن التعليم فى إسرائيل مرتبط ارتباطًا وثيقًا بالنظام العسكرى سواء فى النظام الإدارى أو فى المناهج التى يدرسها التلاميذ مما يترك أثره على تنشئة الطفل الإسرائيلى ويهيئه مستقبلاً ليكون عدوانيًا تجاه الأغيار (العرب).

يوضح الكتاب أن العسكر هم المسيطرون على النظام الإدارى للتعليم فى إسرائيل ، فتقدم "حجيت جور " محررة الكتاب مدخلاً تؤكد فيه أن العسكرة قابعة فى أعماق المجتمع الإسرائيلى؛ حيث إن العسكريين السابقين يشغلون وظائف عليا فى جميع مناحى الحياة بما فيها التعليم، ويتم استبعاد المدنيين بهدف اعتبار أن العسكرة هى إشاعة روح العسكرية كأيديولوجية، وتعاظم تأثير الجيش كمؤسسة اجتماعية، وأن التعليم لا يقود إلى التغيير بل إن العسكرة هى التى تستطيع أن تقوم بهذه المهمة ، وبما أن العسكر هم المسيطرون على مجال التعليم فإنه ينظر إلى الخدمة العسكرية على أنها مرحلة طبيعية وعادية مما يرسخ مبررات قبول الحرب ، كما أنها – الخدمة العسكرية – تقوى الاستعداد العاطفى ليس فقط من أجل التجنيد بل من أجل إلحاق الأذى بالآخر وقتله . وتشير حجيت أيضًا إلى أن التعليم المتعسكر يعلم التلاميذ أن الردود العسكرية على النزاع ردود منطقية وحتمية ، ويعطى أهمية كبرى للتفكير العسكرى وينمى تقديرًا وتبجيلاً تجاه الجيش .

وتقدم لنا " روتى قنطور " دراسة بعنوان " ثقافة بصرية متعسكرة " . تشير روتى إلى أنه رغم تقليل وقع الثقافة البصرية فإن الرسائل البصرية العسكرية فى إسرائيل حادة وعنيفة

حتى صارت أمرًا مألوفًا وجزء لا يتجزأ من الروتين اليومى فى إسرائيل . وتستدل على ذلك بوجود أنماط مختلفة فى الشارع الإسرائيلى تدل على عسكرة المجتمع بداية من وجود جنود بزيهم العسكرى فى الشارع والحافلات وحتى إلصاق ملصقات عسكرية على السيارات المدنية ، والأكثر أهمية عندها وجود ركن فى كل مدرسة مكون من لوح من الرخام حفرت عليه أسماء عسكريين ، مما يكون له أثر كبير على التلاميذ، وليس هذا فحسب بل إن مناطق القتال وميادين المعارك أهداف للرحلات المدرسية والنصب التذكارية صارت مواقع للتنزه فى العطلات ، وبذلك يصبح مألوفًا فى إسرائيل – خاصة لدى التلاميذ الصغار – أن الطابع العسكرى أمر مألوف وعادى وجزء لا ينجزأ من الروتين اليومى .

وتتناول " هنريت دهان كاليف " تأثير دمج الجيش فى المجتمع الإسرائيلى وذلك فى مقالة بعنوان " جنرالات فى التعليم : عسكريون كمديرى مدارس " . تؤكد هنريت فى مقالتها على وجود آثار سلبية لعسكرة التعليم فى إسرائيل وتغلغل العسكريين فى الوظائف المختلفة. أهم هذه الآثار يبدو جليًا فى وجود تشوهات فى التعليم فى إسرائيل بسبب عسكرة التعليم ، كما أن الحلول العسكرية لمشاكل التعليم يجب أن تكون بواسطة.قيم التعليم وليس بواسطة قيم عسكرية لعدم اتساق القيم العسكرية مع القيم التعليمية .

وإذا كان التركيز فى المدخل والدراستين التاليتين على الآثار السلبية لعسكرة التعليم إداريًا وحياتيًا فإن المقالات الأربع التالية تركز بشكل أساسى على الآثار السلبية لعسكرة مناهج التعليم فى المرحلة الابتدائية .

تنتقد " جاليا زلمانسون ليفى " تدريس سفر يشوع فى الصف الرابع وذلك من خلال قراءة فاحصة لعدد من الكتب التعليمية لتلاميذ الصف الرابع . توصلت جاليا إلى أن جميع الكتب التعليمية تولى اهتمامًا كبيرًا بالجوانب العسكرية المتعلقة باحتلال فلسطين كما يعرضها سفر يشوع ، وتتجاهل هذه الكتب وحشية الاحتلال وتجعل من مادة السفر مادة رئيسية لتبرير أعمال الاحتلال الإسرائيلى فى العصر الحديث وتجعل من ذلك عملاً دينيًا . وتقارن هذه الكتب بين جيش يشوع وجيش إسرائيل الحالى وبين عمليات الإبادة فى عصر يشوع وما يحدث فى العصر الحديث من إبادة للفلسطينيين . وتصل جاليا إلى نتيجة هامة

وهى أن الدراسة غير النقدية لسفر يشوع ترسخ فكرة عدم التسامح والتعصب القومى والآراء المسبقة دون تقديم أى أسئلة حول الأخلاق والعدل بل تتجاهل الكتب التعليمية هذه القيم .

وتعرض " أستير بوجيف " للعلاقة بين التاريخ الموروث والتاريخ النقدى وذلك فى دراسة بعنوان " الكتب والمناهج الدراسية بين حتمية التاريخ والتاريخ النقدى " ، حيث تؤكد على وجود تناقض داخل المؤسسة التعليمية الإسرائيلية بين المسؤولين الرسميين وخاصة وزراء التعليم الذين يتمسكون بالرؤيةَ التقليدية التاريخية التوراتية خاصة فيما يتعلق بحروب إسرائيل وبين الأكاديميين المسؤولين عن كتابة المناهج الذين يحاولون تعزيز البعد النقدى فى تدريس التاريخ . وقد نتج عن هذا التناقض تهميش للرواية الفلسطينية عن الأحداث والتركيز على الأفكار الصهيونية، وهنا يمكن الإشارة إلى أن التهميش للرواية الفلسطينية من جانب الصهيونية هو أشبه بما حدث فى العهد القديم من استبعاد لتاريخ فلسطين مقابل التركيز على تاريخ إسرائيل . وتركز أستير على أن المناهج الدراسية فى مادتى التاريخ والتوراة تربط الحاضر بشكل مصطنع بين عودة صهيون بعد السبى البابلى وعودة صهيون فى العصر الحدث وبين وعد قورش ووعد بلفور . وتشير أيضًا إلى أن الدراسات التاريخية تعظم من دور الجيش من خلال التمييز بين نحن ( الإسرائيليين ) الصالحين، وبين هم (الفلسطينيين) الأشرار. وفى مقابل هذا الاتجاه تؤكد أستير على وجود محاولات " لدراسة التاريخ دراسة نقدية غير أن هذا الاتجاه لا يزال فى مهده ولا يزال تأثيره محدودًا " .

وتقدم "تامار هاجر" دراسة عن مظاهر الحرب والسلام فى أدب الأطفال الإسرائيلى خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين . تؤكد تامار فى دراستها على أن كتب الأطفال الإسرائيليين فى العقدين الماضيين ترسخ وجود المؤسسة العسكرية الإسرائيلية وأن الحرب أمر ضرورى . ولكى تبرهن على ذلك قامت بتحليل مجموعة من كتب الأطفال منها كتاب " شمشون حلفى " وتشير إلى أن الكتاب يؤيد وضعًا راهنًا وأن الحرب خيار مشروع . ثم تؤكد أن الكتب التى فحصتها يبدو أن أصحابها لا يريدون حربًا وأن جلهم يعتقد أن الحرب

شيء فظيع، لكنها بعد فحصها لهذه الكتب اكتشفت أن هذا الأمر غير صحيح وأنه لا يمكن – بل من المستحيل – إقامة علاقات طبيعية مع العرب وأن الإيمان بالسلام ضئيل جدًا .

وتركز المقالة الأخيرة فى هذا الكتاب على أطفال الروضة ، فتقدم "حجيت دور " دراسة بعنوان " ماذا تعلمت فى الروضة اليوم ، يا طفلى اللذيذ ؟ " . تؤكد حجيت فى دراستها أن البنية الأساسية لرؤية واقع التعسكر أمر طبيعى فى سن الروضة وذلك عبر تدريس الأعياد والاحتفالات . فالأطفال فى الروضة يتمحور منهجهم الدراسى حول الأعياد مثل عيد الحانوكاه والبوريم والفصح لنقل رسائل متعسكرة ومثيرة حيث تمجد قصص الأعياد فى رياض الأطفال على الحروب والمعارك والانتصارات العسكرية وموت العدو . وتشير حجيت إلى أنها أجرت مقابلات عفوية مع رجال التعليم حول موضوع عسكرة التعليم، واتفق الجميع على أن التعليم فى إسرائيل مشبع بالعسكرة وأن المظاهر العديدة للتعليم المتعسكر تلائم الدول ذات النظم الاستبدادية أكثر مما يلائم دولة ديمقراطية .

يتضح من عرض هذه المقالات التركيز الشديد على عسكرة التعليم فى إسرائيل إداريًا ومنهجيًا وربط أحداث الماضى العسكرية مع أحداث العصر الحديث والتركيز فى مناهج التدريس لتلاميذ المرحلة الابتدائية على أعمال الانتصارات والحروب فى الماضى لإعطاء تبرير وتحفيز لما يحدث فى العصر الحديث . ولعل فى تقديم هذه المقالات إلى القارئ العربى وخاصة أولئك الذين يدعون إلى تقليص دراسة تاريخ صدر الإسلام وخاصة الغزوات أو حذف آيات الجهاد من المناهج الدراسية درسًا ليراجعوا أنفسهم حتى لا نفصل شبابنا عن ماضيهم المشرق ليكون منهجًا لمستقبل أكثر إشراقًا .

وأرجو أن يستفيد من هذه الدراسات واضعو المناهج الدراسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية والتربويون وعلماء الاجتماع وعلم النفس .

فى النهاية أشكر مترجم هذا الكتاب الدكتور يحيى محمد عبد الله على جهده فى ترجمة هذا الكتاب الهام والذى يعتبر كتابًا فريدًا فى موضوعه ، فأشكره على حسن اختياره .

والله من وراء القصد

أ.د/ أحمد محمود هويدى

## مقدمة

تناولت دراسات عديدة فى العالم العربى سلوك الشخصية الإسرائيلية اليهودية بالرصد والتحليل ، وخلص جُلها ، إن لم يكن كلها ، إلى أن السمة الأبرز فى هذا السلوك هى العدوانية ، والنزوع الدائم إلى استخدام العنف والقوة فى معالجة المشكلات ، ناهيك عن العديد من السمات السلبية الأخرى التى تميز سلوك هذه الشخصية . وقد ركزت معظم هذه الدراسات على الموروث الدينى اليهودى باعتباره منبع هذا السلوك الاستقوائى ، لما له من تأثير بالغ فى تشكيل وصياغة الشخصية ، لكنها أغفلت جوانب عديدة مهمة أسهمت فى تشكيل وترسيخ هذا السلوك . وقد يقول قائل إن هذه الدراسات متحيزة وغير متجردة لكونها عربية ، إلا أن الكتاب الذى نعرض له ، ويخلص إلى ذات النتيجة التى خلصت إليها الدراسات العربية ، قام بتأليفه كتاب إسرائيليون يهود مما ينفى شبهة التحيز أو عدم الموضوعية .

يتناول الكتاب ، وعنوانه : "عسكرة التعليم فى إسرائيل" ، قضية التعليم فى إسرائيل ، وكيف أنه اصطبغ بصبغة عسكرية استقوائية طاغية ، باتت تلقى بظلالها الكثيفة على جميع مناحى الحياة فى إسرائيل ، سيّما ما يتعلق منها بقرارات الحرب والسلم . يحتوى الكتاب على مدخل تتحدث فيه محررته ، "حجيت جور" ، عن الأسباب والخلفيات التى دفعتها إلى الاهتمام بموضوع العسكرة فى التعليم ، ومن بينها ، فى رأيها ، أن مظاهر عديدة من العسكرة باتت تطغى على جوانب عديدة فى المجتمع الإسرائيلى ، مما يخلق مناخاً يهيىء المدنيين إلى قبول الحرب ، وإلى اعتبار الحلول العسكرية للمشاكل السياسية أمراً بدهياً ومنطقياً . ويحتوى الكتاب ، أيضاً ، على ستة مقالات لكتاب إسراليلين يهود ، تتناول جوانب مختلفة من جوانب صبغ التعليم فى إسرائيل بالصبغة العسكرية هى : ـ

١ ـ ثقافة بصرية متعسكرة ، بقلم : "روتى قنطور" . تشير الكاتبة فيه إلى تأثير البيئة البصرية على وجدان المتلقى ، وإلى الحضور الكثيف والطاغى للصور والمشاهد ذات الطابع العسكرى فى الحياة الإسرائيلية اليومية ، مما يخلق انطباعاً بأنها أمر مألوف وعادى وطبيعى وجزء لايتجزأ من روتين الحياة اليومى .

٢ ـ جنرالات فى التعليم ، بقلم : "هنريت دهان كاليف" . وهو مقال تثبت فيه كاتبته أن التعليم الإسرائيلى يساهم ، بشكل عام ، فى خلق مناخ يكون فيه خيار الحرب والقتال اتجاهاً منطقياً ومقبولاً ، وأن الجيش قد تغلغل فى التعليم ، مثلما

تغلغل فى سائر الهيئات المدنية بإسرائيل ، منذ فترة تأسيس التنظيمات اليهودية العسكرية الإرهابية مثل : "الهاجاناه" و"البلماح" وغيرها قبل قيام إسرائيل وتأسيس الجيش الإسرائيلى. وتشير الكاتبة ، ضمن أمور أخرى أيضاً ، إلى ظاهرة تغلغل العسكريين المسرحين من الخدمة فى وظائف متنوعة بداخل هيئة التعليم الإسرائيلية ومالها من انعكاسات سلبية على عملية التعليم .

٣ ـ تدريس سفر "يشوع" والاحتلال ، بقلم : "جاليا زلمانسون ليفى" . تنتقد الكاتبة فى هذا المقال ، من حيث المبدأ ، تدريس هذا السفر ، الذى موضوعه احتلال أرض فلسطين على يد "يشوع بن نون" وإبادة شعبها باعتبارهما فريضة دينية ، لتلاميذ فى سن صغيرة ، هم تلاميذ الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية ، كما تنتقد عملية الربط الواضح ، التى يحملها تدريس هذا السفر ، بين الماضى والحاضر . وتسلط الكاتبة الضوء فى مقالها ، أيضاً ، على تجاهل المقررات التى موضوعها هذا السفر لوحشية الاحتلال تجاهلاً تاماً ، وتبريرها لهذه الوحشية ، وعلى المقابلات الخبيثة التى يعقدها تدريس السفر بين ما يسمى بالأرض الموعودة وإسرائيل الحالية . وتخلص الكاتبة فى مقالها إلى أن التدريس غير النقدى لهذا السفر لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى يكرّس عدم التسامح تجاه الآخر (العربى فى الحالة الراهنة) وينمى التعصب القومى .

٤ ـ الكتب والمناهج الدراسية التاريخية ـ بين حتمية التراث والتاريخ النقدى ، بقلم : "إستير يوجيف" . توضح الكاتبة فى هذا المقال أن المؤسستين السياسية والتعليمية فى إسرائيل تتمسكان بوجهة النظر التقليدية ، التى ترى فى حتمية جعل التراث والرواية التاريخية الرسمية المهيمنة المهمة الرئيسية للدراسات التاريخية ، وأن حضور الدراسات التاريخية النقدية مايزال محدوداً وغير مؤثر فى الوعى الجمعى ، وبخاصة فى قضايا مثل

النزاع اليهودى _ العربى ، ووصف الحروب الإسرائيلية وتهميش الرواية الفلسطينية للأحداث . وتشير الكاتبة إلى أن المناهج الدراسية فى التاريخ قد ركزت ، بشكل ملحوظ ، على بعض الأفكار الصهيونية ، ومن أبرزها إعادة إنتاج شخصية يهودية جديدة مغايرة فى صفاقا وسماقا للشخصية اليهودية الخانعة التى استكانت لحياة الذل فى أوروبا ، وصياغة وعى اليهود بالمكان الجديد الذى هاجروا إليه _ فلسطين _ من خلال الربط بين الماضى والحاضر فى المناهج الدراسية فى مادتى التاريخ والتوراة على وجه التحديد ، وترسيخ نموذج تغلب الأقلية _ اليهود _ فى مواجهة الأغلبية _ العرب ، وإقصاء فلسطينيى ١٩٤٨ من دائرة الإجماع الوطنى ، ورسم صورة نمطية سلبية للعربى ، وعدم التطرق إلى مشكلة اللاجئين ، من الأصل ، و حتى لدور إسرائيل فيها .

٥ _ مظاهر الحرب والسلام فى أدب الأطفال الإسرائيلى فى الثمانينيات والتسعينيات ، بقلم: "تامار هاجر" . تخلص الكاتبة فى هذا المقال ، بعد دراستها لبعض كتب الأطفال التى صدرت فى الثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضى ، إلى أن هذه الكتب تكرس عدة مقولات باتت راسخة فى المجتمع الإسرائيلى منها ، أن الحرب شىء لابد منه ، وأن هناك حروبا يتم خوضها لأنه لايوجد خيار آخر ، وأنه ينبغى ، دائماً ، الشك فى سلوك فلسطينيى ١٩٤٨ وفى ولائهم للدولة ، وفى نوايا الفسطينيين والعرب بشكل عام فى السلام ، والتأهب فى كل لحظة للهجوم التالى للعرب ، وأن الحياة فى ظل الحرب أمر عادى وطبيعى ، والتأكيد على أنه من المستحيل أن تقوم فى المستقبل علاقة طبيعية مع الآخر العربى والمصنف على أنه عدو أزلى .

٦ _ ماذا تعلمت فى الروضة اليوم ، يا طفلى اللذيذ . تعليم متعسكر فى سن غضة ، بقلم: "حجيت جور" . تشير الكاتبة فى هذا المقال إلى أنه يتم تمرير الرسائل العسكرية إلى أطفال رياض الأطفال فى إسرائيل من خلال تدريس بعض الأعياد اليهودية ، مثل "الحانوكاه" ، و"البوريم" ، و"الفصح" ، والتركيز على أساطير القوة والبطولة ، وتكوين انطباع عاطفى قوى لدى الأطفال فى هذه السن الصغيرة بأن العالم كله ضد اليهود . وتشير الكاتبة ، أيضاً ، إلى أنه يتم ، من خلال هذه الرسائل المتعسكرة ، بناء تصورات

لدى الأطفال يتم بمقتضاها تقسيم العالم إلى جماعتين : واحدة من الأخيـــار ( اليهــود) والثانية من الأشرار (كل العالم) ، حيث يمثل اليونانيون الأشرار فى عيد "الحانوكاه" فيما يمثل اليهود الأخيار ، وفى عيد "البوريم" يمثل الفُرس الأشرار ، فيما يمثل اليهود الأخيار ، وفى عيد " الفصح " يمثل المصريون الأشرار فيما يمثل اليهود الأخيار ، وفى يوم ذكــرى إقامة إسرائيل يمثل العرب الأشرار ، فيما يمثل الإسرائيليون الأخيار .

وهكذا تتغلغل العسكرة فى جميع مراحل التعليم ابتداءً من رياض الطفال وحتى الجامعة ، ناهيك عن تغلغلها فى قطاعات مدنية أخرى ، لتصوغ وجدان الإسرائيلى وتزيــف وعيــه وتجعله ، دائماً ، أسير جانب معرفى أحادى البعد ينمى مشاعر العداء والكراهية والتعصــب ضد الآخر العربى ، ويغذى التطرف والميل إلى استخدام القوة . لذا ، لاغرو فى أن إسرائيل تعيش حالة حرب مستمرة مع جيرانها ، حتى وإن تشدقت برغبتها فى الســلام ، وأوهمــت الآخرين بأنها متحرقة إليه ، حيث يفند الواقع والممارسات علــى الأرض هــذا التشــدق ويكذبه.

والله ولى التوفيق

**المترجم**

# مدخـل

**بقلم : حجيت جور**

ظهر هذا الكتاب فى أعقاب المؤتمر الدولى : "العسكرة / التعليم : نظرة نقدية" الـذى عقد فى الفترة ما بين ٢٦ _ ٣١ مايو ٢٠٠١ بالجامعـة العبريـة بالقـدس وفى سمينـار الكيبوتسات . وقد نُظِّمَ المؤتمر بالتعاون بين معهد المعلمين وقسم الاجتماع والأنثروبولوجيا بالجامعة العبرية ، ومركز التربية التابع لسمينار الكيبوتسات وحركتى "بروفيـل جديـد" ، و"تمدين المجتمع" فى إسرائيل . حقق تنظيم المؤتمر تعاوناً خاصاً ومفيداً ومثرياً بين الأكاديميين ونشاط الحركة المدنية للتغيير الاجتماعى .

يتسم المجتمع الإسرائيلى بمظاهرعديدة من مظاهرالعسكرة ( كيمـرلينج ، ١٩٩٣) . إذ يثير التواجد المكثف للعسكريين فى الشارع اندهاش الغرباء الذين يزورون إسرائيل للمـرة الأولى . ويشغل عسكريون سابقون وظائف عليا فى المجـالات السياسـية ، والاقتصـادية والتعليمية . وتعتمد قرارات سياسية على مستشارين عسكريين . ومنتجاتنا الثقافية متخمة بتشبيهات ومواضيع عسكرية . ونحن نمر يومياً بجوار قواعد عسكرية تقع فى قلـب المـدن الكبرى دون أن نلتفت إلى ذلك . وثمة تصورات وسلوك متعسكرين قابعان فى أعماق بناء المجتمع الإسرائيلى (بن اليعزر ، ١٩٩٥) .

كتب "رؤوفين فدهتسور" مع تعيين اللواء "عاموس ملكا" رئيساً لإحدى الشعب بوزارة الدفاع(*) بجريدة "هاآرتس" ، ١١ مايو ٢٠٠٣ : "هذه خطوة جديدة فى مسيرة عسـكرة المجتمع الإسرائيلى . إسهام آخر فى مصادرة السياسة والدبلوماسية من يد من انتخبهم الناس وتسليمهما إلى العسكريين" {....} "لاجديد فى مسألة الهيمنة _ التى لانظير لها فى أية دولة ديمقراطية أخرى _ التى يحظى بها الجيش فى إسرائيل فى عملية تحديد السياسات ، ولكن يخيل

* – هكذا فى النص العبرى ، وأعتقد أن المقصود هووزارة ( التعليم ) . وليس الدفاع

أن الظاهرة تكتسى فى هذه الحكومة أبعاداً متطرفة . لقد تم إقصَاء مدنيين ومفاهيم مدنيـة بشكل تام عن التدخل والتأثير فى العملية السياسية . تم تحييد الكنيست منذ فترة فيما يتعلق بكل مشاركة فى القرارات السياسية والاستراتيجية المصيرية ، أما الـوزراء فـإن رئـيس الحكومة لم يدرج على إشراكهم فى عملية وضع السياسات . القليلون الـذين ينخرطـون ويؤثرون فى القرارات السياسية هم العسكريون ، ممن يرتدون الزى أو مـن لايرتدونـه ، الذين لايزالون ينظرون إلى العالم كله عبر فوهة البندقية" .

العسكرة هى منظومة قيم ومعتقدات ترى فى استخدام القوة العسكرية وسيلة ملائمـة لحل مشاكل سياسية وإحراز قوة سياسية ؛ وهى مؤلفة من العدوان والهيمنـة بـدلاً مـن المصالحة والتنازل . والحرب هى فقط إحدى الشرور التى تخلقهـا العسـكرة ( Ogden , florence , 1915) . والعسكرة طبقاً لتعريف "برجهام" (١٩٨١) هى نتاج أزمة فى السلطة المدنية أو فشل فى خلق سلطة مدنية يعتبر فيها استخدام القوة العسكرية هو الحل المفضـل والمرغوب لمشاكل سياسية . وتفرق "جاكلين كوك" (١٩٩١) بـين الجـيش كمؤسسـة اجتماعية ، وبين العسكرة كآيديولوجية ، وبين العسكرة كعملية اجتماعية . العسكرة إذن هى إشاعة الروح العسكرية كآيديولوجية وتعاظم تأثير الجيش كمؤسسة اجتماعية .

تخلق عمليات العسكرة مناخاً اجتماعياً يهيىء المدنيين إلى قبول الحرب ، وهى تخلق مناخاً تبدو فيه محورية الجيش أمراً طبيعياً وتبدو فيه الحلول العسكرية لمشاكل سياسية أمراً منطقياً. تتم عمليات العسكرة خطوة تلو أخرى . ويصبح الناس بواسطتها أكثـر تعلقـاً بأفكـار عسكرية ويرضخون لها تدريجياً . كلما هيمنت العسكرة أكثر على الفرد والمجتمع ، فإنهـا تسلّم بالفرضيات والضرورات العسكرية باعتبارها أموراً ذات أهمية فائقة . تقود العسكرة إلى تغيير ثقافى ، ومؤسسـاتى ، وآيديولوجى ، واقتصادى وتتغلغل بـداخل روتـين الحيـاة اليومى . تقول " سينتيه إنلو" إنها موجودة "فى المذكرات ، وفى الغسيل ، وفى ممارسة الحب ، وفى شرب أنخاب الجعة" (Enlo , 2000 , page 3) . إنها عملية تتمـدد وتتغلغـل ولا تبـدو إشكالية . و"العسكرة عملية خاصة من التغيير من حيث كونها لانهائية . لاتنتـهى قائمـة

الأشياء التى تطالها العسكرة : دُمى ، وظائف ، مهنة الطب النفسى ، مودة ، عقيدة ، انتخابات ، اقتصاد محلى ، واق ذكَرى ونجوم سينما" (المرجع السابق ، ص ٤) .

العسكرة فى المجتمع الإسرائيلى حاضرة بالفعل فى كل مجال بما فى ذلك التعليم أيضاً . يهدف هذا الكتاب إلى كشف المكان والمظاهر المختلفة لظاهرة العسكرة فى التعليم . ينظر الكتاب إلى التعليم بمفهوم واسع وشامل ولا يقتصر توصيف التعليم فى الكتاب على مؤسسات التعليم الرسمية أو غير الرسمية فقط . إنه واسع ويتضمن أيضاً عمليات تأهيل الفرد اجتماعياً بداخل الأسرة ، ومَن خلال وسطاء عن طريق الإعلام ، وعن طريق منتجات ثقافية مختلفة وحوار غير رسمى .

يحاول الكتاب الإشارة إلى الرسائل السافرة والمبطنة الكائنة فى التعليم الرسمى وغير الرسمى ، مع تحليلها وفهمها . وهو يحاول كشف الرسائل التى تعزز مفهوم حتمية وطبيعية الحرب والطرق التى يتم بها تمريرها . يوجهنا التعليم إلى رؤية أحداث أوعادات عسكرية على أنها وجيهة ومنطقية ، وتبدو من خلاله مظاهر عسكرية فى المجالات الثقافية المختلفة طبيعية ومقبولة .

تهيىء عمليات إعداد الفرد للمجتمع ، التى تحدث خلال سنوات الطفولة والبلوغ ، البنين والبنات اليهود فى إسرائيل للاستعداد لحالة حرب وللانخراط فى الجندية . وثمة تسليم، فى إسرائيل وفى الهيئة التعليمية ضمن ذلك ، بمحورية الحرب والجيش كجزء لايتجزأ من الحياة ، وكبدهية لايرقى إليها الشك . لذا أيضاً فإن الوضع التفضيلى للرجال ، المقاتلين ، يعتبر أمراً طبيعياً وبدهياً . ويعد الترقب بأن الحرب ستحدث إن عاجلاً أو آجلاً مكوناً رئيسياً فى الواقع اليهودى فى إسرائيل وأحد مكونات الهوية الجمعية والشخصية . يُنظر إلى الحرب ذاتها على أنها حل وجيه لمشاكل سياسية . وتخلق التهيئة للحرب ، والطابع العسكرى للمجتمع والمهام النوعية (بين الذكر والأنثى) المشتقة منها الركيزة لحالة طبقية بين البنين والبنات ، والرجال والنساء ، حتى عندما لاتكون هناك حرب دائرة (كلاين ، ٢٠٠٠) .

ترسخ هيئة التعليم فى المجتمع الإسرائيلى عادات تفكير ينظر بمقتضاها إلى الخدمة العسكرية للفتيان والفتيات على أنها مرحلة طبيعية وعادية ، وحتى مرغوبة . وهى تبذل جهوداً فى خلق شروط للتجند للجيش تتضمن عدم طرح أسئلة ، وعدم التشكيك أو الفحص النقدى للعلاقة بين العسكرة والوضع السياسى وبينهما وبين الحياة المدنية والنوع. يصوغ التعليم وعياً يرى فى خيار القتال خطأً سياسياً سديداً ومنطقياً ، حيث من الممكن أن ترى فى هيئة التعليم أطفال فى مرحلة رياض الأطفال وهم يزورون معارض الجيش الإسرائيلى ، وضباطاً مدعوون إلى المدارس لإلقاء محاضرات ، وطلاباً فى المرحلة الثانوية مدعوون لمشاهدة تدريبات عسكرية بالذخيرة الحية وزيارة جماعات من الشبيبة لمعسكرات للجيش . ويتم تمرير رموز ورسائل متعسكرة عبر المواد الدراسية فى المدرسة ، وعبر "التناخ" ( كتاب اليهود المقدس ) ، والأدب ، ("يهف" ، ٢٠٠٢) والتاريخ وما شاكل ذلك .

فى ديسمبر من عام ٢٠٠٤ أطلقت وزارة التعليم وكبير ضباط التعليم بالجيش الإسرائيلى مبادرة جديدة لتعميق التعليم العسكرى : منهج جديد لثلاث سنوات لطلاب المدارس الثانوية أطلق عليه "الجيل القادم" . يُعنى المنهج بتدريس الوحدات العسكرية ، وأهمية الخدمة العسكرية وزيادة الدافع للتجنيد ، وسيقوم بتدريسه بداخل المدارس ضباط فى الخدمة العاملة برتبة مقدم .

يناقش هذا الكتاب السبل المختلفة التى يقوم التعليم فى إسرائيل من خلالها بجعل حضور الجيش والحرب أمراً بدهياً فى حياة الشبان والشابات ، وبخلق المبررات المطلوبة وبتمكين الاستعداد العاطفى ليس فقط من أجل التجند والتضحية وإنما أيضاً من أجل إلحاق الأذى بالآخر وقتله .

اهتم البحث فى مجال العسكرة والتعليم فى إسرائيل فى بدايته بالعلاقة بين التعليم والانتماء القومى . وركز على السبل التى تعزز من خلالها هيئة التعليم الرابطة القومية لأفراد المجتمع من الشباب والروح العسكرية والتجند كجزء من هذه الرابطة (فيرار ، ١٩٨٦ ، برطال ، ١٩٨٦) . وتطور فى أعقابه بحث نقدى ، فحص الفرضيات الأساسية الآيديولوجية التى تعمل هيئة التعليم بمقتضاها . وقد اتخذ موقفاً فيما يتعلق بالقومية

الإسرائيلية وبالثقافة المتعسكرة المرتبطة بها ، وشكّل تأطير الظاهرة بمصطلحات العسكرة جزءاً من الإجراء النقدى . نُظر إلى بناء العسكرة من خلال التعليم فى هذه الأبحاث على أنه أداة رئيسية لتأسيس الهيمنة الإسرائيلية _ الصهيونية ، وعلى أنه أحد الممارسات المهمة لترسيخ نسب قوة قومية ، وإثنية وطبقية ونوعية (سفيرسكى ، ١٩٩١ ، يزرعئيلى ، ١٩٩٤) .

أدى النقد الموجه إلى العسكرة الإسرائيلية إلى الاهتمام بقضايا النوع (المرأة والرجل) وفى موازاة ذلك تطورالبحث فى المواضيع المتعلقة بالنوع ليكشف تأثير عمليات العسكرة على وضع النساء فى إسرائيل ( جَربى ، ١٩٩٦ ، وساسون ليفى ، ٢٠٠١) . يهتم تفكير الناشطين فى مجال المناداة بالمساوة بين الرجل والمرأة ، كتيار نقدى رئيسى ، بكشف الطرق التى يتداخل عبرها الجيش بشكل مباشر وغير مباشر فى بناء التمييزعلى أساس النوع وصور أخرى من العنصرية. تعد آلية الحرب والعسكرة ، طبقاً لباحثات ناشطات فى مجال المناداة بالمساواة بين الرجل والمرأة من أمثال "بيتى ريردان (١٩٩٦) ، إذن ، إحدى الآليات الرئيسية فى الحفاظ على الهيراركيات ( التراتبيات ) القائمة ، التى تهيمن فيها جماعات معينة على جماعات أخرى . يخلق المجتمع المتعسكر عمليات تأهيل الأفراد للمجتمع بحيث يطور فيها النساء والرجال الشبان رؤية رجولية ، تتمثل فى مصطلحات متعسكرة من التفوق والقوة .

يعد تجنيد النساء للحفاظ على النظام القائم جزءاً من العسكرة الخاصة فى جميع مجالات الحياة ، بما فى ذلك مجال التعليم . إذ يتم إسناد التعليم فى الجزء الأكبر منه لنساء : أمهات ، معلمات . وتساهم النساء المعلمات عن طريق التعليم فى استنساخ البناء القائم المختص بتوزيع نسب القوة . هن شريكات كاملات فى إعداد أطفال وطفلات للتجنيد وفى قبول النظام الاجتماعى العسكرى للدولة . تركّز هذه المجموعة الكبيرة من النساء المنخرطات فى عملية التعليم بين يديها قوة كبيرة . دور النساء فى النسيج المتعسكر خفى ومراوغ ، وقليل من النساء واعيات له . من المحتمل أن فهماً لدور النساء فى عمليات العسكرة ، التى تحشر النساء فى الهوامش الاجتماعية وتضع الرجل / المقاتل ، الذى يجسد بداخله جميع السمات

المثالية "المطلوبة" ، فى المركز ، كان سيسمح لكثير من النساء بتكريس قوهن لتغيير البناء القائم ونظم أولوياته . النساء موجودات ، فى الأغلب الأعم ، خارج بؤر القوة . فهن معزولات عن الموارد ، وعن مصادر المعرفة والعلاقات ، ولا تتخذن القرارات التى تؤثر ، بشكل عام وواسع وشامل ، فى المجتمع . لكن وضعهن فى الهوامش الاجتماعية يسمح لهن بتطوير رؤية بديلة ونقدية ليس فقط للمجتمع ، وبنائه والعمليات التى تحدث به ، وإنما أيضاً لسبل بناء المعرفة فى المجتمع .

تستخدم الرؤية المنادية بالمساواة بين الرجل والمرأة مناهج مختلفة فى بعض الأحيان عن تلك السائدة فى المؤسستين الأكاديمية والسياسية (هارفى ، ١٩٩٥) . يعد الاعتراف بقوة النساء وبقوة الرؤية النسوية جوهر الـ "رؤية المنادية بالمساواة بين الرجل والمرأة" التى تتحدى العسكرة . هذه الرؤية هى إذن مبدأ استرشادى فى هذا الكتاب ، الذى يتم فيه فحص العلاقة بين العسكرة والتعليم فى معظم المقالات من خلال رؤية نقدية تنشد المساواة بين الرجل والمرأة .

تطرح الرؤية المنادية بالمساواة بين الرجل والمرأة أسئلة استرجاعية إزاء نقطة الانطلاق الخاصة بالمعنيين بموضوع معين . تتحدد كينونتنا وحنكتنا كنساء ، بقدر كبير ، من خلال وضعنا فى الهيئة من الناحية الاجتماعية ، والسياسية ، والاقتصادية ، ومن خلال المنشأ والقومية ، والأصل الإثنى ، والوضع الذى وُلدنا فى قلبه وماشاكل ذلك . هكذا على سبيل المثال الواقع الذى تواجهه امرأة سوداء مزودة بخبرات عديدة لنساء مثلها . لاينبع وضعها من مكانة شخصية غير ناجحة أو من افتقاد الموهبة ، وإنما من الانتماء إلى جماعة تعانى من عنصرية منهجية ومن تمييز نشأ من الاعتقاد بتفوق الجنس الأبيض (هوكس ، ١٩٨٤) . لاتعكس المعاناة التى تعيشها امرأة تحيا فى فقر ثمناً شخصياً تقوم بدفعه لقاء خيار كهذا أو غيره من جانبها أو من جانب عميد الأسرة التى تنتمى إليها ، وإنما هى نتاج منظومة اقتصادية تضع جماعات معينة فى وضع متدن . أدركت النساء فى الحركة ضد الحرب فى الستينيات وفى حركة حقوق المواطن أن مشاعر التهميش والاستغلال التى شعرن بها لم تكن قصراً عليهن فقط وإنما شاركتها فيها نساء عديدات مثلهن . اكتشفت الجماعات التى تعمل من أجل رفع درجة الوعى لدى النساء أن المشاكل التى اصطدمن بها فى الحياة الزوجية ، وفى

تربية الأبناء ، وفى الجنس ، وفى العمل وماشاكل ذلك ، وهى مشاكل نُظر إليها على أنها شخصية ، كانت من نصيب نساء أخريات عديدات . فقد وجدن أن سبب بؤسهن ومعاناتهن الشخصية لم يكن يكمن فى شخصيتهن أو فى السيرة الذاتية لهن ، وإنما فى المنظومة الأبوية والمميزة على أساس النوع التى تعشن فى إطارها . هكذا نشأت الحكمة القائلة بأن "الشخصى هو السياسى" _ بمعنى ، أن المشاعر والخبرات الخاصة بالحياة الشخصية ليست فقط موضوع ترجيحات وخيارات شخصية وإنما نتاج بلورة وتحديد من جانب منظومة اجتماعية سياسية أشمل ، تهيمن على التجارب الشخصية وتملى مسارها . وعلى الرغم من أن المشاعر والأحاسيس ، والقصص والتفاصيل الموجودة فى خبرات الفرد / الفردة شخصية، فإن هذه السمات ، فى سياق أشمل وطبقاً للحدود التى تصاغ فيها ، هى سمات منهجية ومغرضة أيضاً فى كثير من الأحوال (هنيش ، ١٩٦٩) .

تجسد سيرة حياتى ما قد قيل حتى الآن . فقد ولدت ونشأت وسط مناخ من التعليم قائم على منظومة قيم مهيمنة ، وقد اخترت أن أشك فيها ، وأن أفحصها ، وأن أطرح أسئلة حيال المثل والمصالح التى تمثلها . تنطوى محاولة تعقبى لتاريخ أسرتى وفهمى للرواية المتعسكرة التى نشأت بداخلها على العلاقة التى بين الشخصى والسياسى ، بين الخاص والعام . تعكس الرواية الأسرية الخاصة بى فترة تاريخية عاصفة ، تتضمن التاريخ المركب لإقامة الدولة وربما تشيرأيضاً إلى الثغرات التى ظهرت فى الطريق وأدت إلى اهتمامى بقضايا العسكرة والتعليم .

خدم جد أبى فى الجيش النمساوى _ المجرى فى عصر الإمبراطور "فرانتس يوزيف" . أعرف عنه القليل جداً لأن أحداً لم يذكر تقريباً اسمه فى الأسرة ، ولكن قيل فقط إن من حسن الحظ أنه مات قبل الحرب (قصدوا أنه من حسن الحظ أنه لم ير أن الانخراط فى الجيش النمساوى لم يفد اليهود من أمثاله إزاء موجة العنصرية النازية) . بقيت منه صورة رجل عسكرى له نظرة مفكر فى ألبوم أصابه الاصفرار . بدا لى شيخاً وبدائياً ، مثل ضابط فى جيش نابليون . فهمت من الأشياء غير المروية أن اليهود لم يخدموا آنذاك فى الجيش ، وأنه كان رجلاً متفرداً لأنه أصر على أن يكون نمساوياً "مثل الجميع" . تبلور انتماؤه القومى عبر الجيش ، وكان أبناؤه ، أعمام أبى ، ضباطاً فى الحرب العالمية الأولى ، وحصلوا على أنواط شجاعة مازلت أحتفظ بها حتى اليوم .

جذور الشرف الذى تشعر به أسرة أبي إزاء الروح العسكرية والشجاعة ليست موجودة فى إسرائيل وإنما فى أوروبا . قدَّرت أسرته ، التى كانت صهيونية جداً

جد أبي لكونه كان رجلاً عسكرياً ، رغم النقد الذى كان لها على كونه وطنياً نمساوياً وليس وطنياً يهودياً . كانت صورته بالزى العسكرى النمساوى _ المجرى أشبه بأيقونة فى البيت . أثبت أعمامي رجولتهم عندما ارتدوا الزى العسكرى واشتركوا فى الحرب العالمية الأولى ، رغم الشعور بالعزلة وعدم الانتماء الذى شعروا به تجاه الدولة التى حاربوا ضمن صفوف جيشها . حافظ الحوار الأسرى لدينا على التقدير للأعمام الذين خدموا فى الجيش ، رغم أنهم جميعهم قطعوا العلاقة مع النمسا ، التى خانتهم كمواطنين يهود ، ونقلوا ولاءهم للدولة الجديدة التى على الطريق .

من ناحية أمي كان لى جد غير شقيق ، يدعى "مويشيه" ، خدم فى الجيش البولندى التابع لـ "أندراس" . دائماً ما اعتقدت أنه بنى خيلاءه الذى اتسم به كجندى ، حيث كان يحكى قصصاً بطولية بعجرفة أغضبتنا . من بين الأحاديث المتعجرفة الخاصة به ما أشار إليه من تجارب عن البرد الذى يجمد الأعضاء فى سيبيريا ، وعن لاجئين ، وجوع . تحدث عن الروس بقرف وكراهية . برز فى حكاياته يتامى وزع عليهم القليل من البطاطس الذى كان معه . لم أصدقه تماماً ، كان إنساناً صعباً وحاداً . اعتقدت أن البرد الروسى ، والجوع ، والمعاناة والحرب قد أصابته بالجنون قليلاً . تخيلت جدى "مويشيه" فى صحارى الثلج ، لاجئاً ، وهو يرتدى الزى العسكرى الخاص بجيش "نابليون" ، المكون من معطف عسكرى من الصوف الخشن وقفازات بالية . بعد ذلك بسنوات لاحقة قرأت عن المليون ونصف مليون شخص ، من شرق بولندا ، الذين نفاهم الروس إلى سيبيريا وبدأت أربط بين قصصه عن سيبيريا وبين أشغال السخرة ، التى فرضت على المطرودين . آنذاك أيضاً فهمت أن جدى "مويشيه" قد سار نصف قارة كى ينضم إلى جيش "أندراس" ، وعرفت أن الجنرال "أندراس" أصدر أمراً باقتسام الوجبات القتالية مع اللاجئين البولنديين الذين تم إطلاق سراحهم من سيبيريا ، وأنه ربما فعلاً حارب النازيين فى إيطاليا .

فهم جدى "مويشيه" ، الذى عاش فى إسرائيل ، أن قيم العسكرة والبطولة قيم رئيسية وتمثل بطاقة دخول للمجتمع الإسرائيلى . حاول أن يكتسب هوية إسرائيلية من خلال القصص التى جلبها معه والتى كان من المفترض أن تمنحه الوضع المأمول والانتماء

الاجتماعى . لكن حكايات البطولة التى حكاها بلكنة بولندية كانت تنتمى إلى مكان آخر وإلى زمان آخر وأبقته حدود الإسرائيلية فى الخارج . ليس فقط أنها لم تُدرج ضمن ( قيم البطولة ) الخاصة بإقامة الدولة أو بتمرد اليهود فى "الجيتوهات" ، وإنما صُنفت ضمن فئة "المنفوية"(*) التى حاولت الصيهيونية التبرؤ منها . إننى أتصور أن حكايات جيش "أندراس" قد شطبت من التاريخ الذى يتم تدريسه ، نظراً لأنه كان جيشاً متعصباً من الناحية القومية ، ويمينياً ، ومعادياً للسامية ، لذا فقط عندما درست التاريخ فى الجامعة اكتشفت وجوده الفعلى وأدركت أن "مويشيه" لم يخترع الحكايات . نقلت فى ذهنى جدى "مويشيه" إلى فترة تاريخية أقدم ، كى أحدد الخلاف وأحل التناقض التى خلقته قصصه عن البطولة بداخلى . قمت بنزع الشرعية عنه ، مثلما اعتاد المجتمع الإسرائيلى أن يفعل مع كل من تم تحديده على أنه منفوى أو غير مُدرج ضمن القيم القومية .

لم يحب أبى "مويشيه" وقصصه ، واعتبره ، أيضاً ، منفوياً . كان صغيراً جدا عندما وصل إلى فلسطين . سعى جاهداً ونجح ، باعتباره ابناً لأسرة صهيونية قبل الحرب العالمية الثانية ، فى بلورة هوية فلسطينية من خلال الروح العسكرية . كان عضواً فى الـ "هاجاناه"(**)،

---

* – المنفوية : سمة من سمات الشخصية اليهودية فى أوروبا ، قوامها الضعف والاستكانة والركون إلى الذل ؛ وكان من أهم ما سعت إليه الحركة الصهيونية هو تغيير هذه السمة ، وخلق شخصية يهودية جديدة ،، قوامها القوة والإقدام والخشونة وعدم الركون إلى الذل ، وهى الشخصية التى أطلق عليها لاحقاً مع وبعد قيام دولة إسرائيل إسم : "الصبَّار"(المترجم) .

** –كلمة عبرية تعنى الدفاع ، وهى قوة عسكرية يهودية سرية تم تشكيلها فى فلسطين عام ١٩٢٠ لترويع السكان العرب وطردهم من أراضيهم وديارهم . انشق عن هذا التنظيم ، لاحقاً ، فى عام ١٩٣٩ ، تنظيم إرهابى يهودى أكثر تطرفاً وعنفاً ضد العرب سمى نفسه "إتسل" (اختصار للكلمات العبرية : منظمة عسكرية قومية) . تجند العديد من أعضاء "الهاجاناه" فى الجيش البريطانى للاستفادة من خبراته العسكرية ، وفى عام ١٩٤١ ، انبثق عنه تنظيم نخبوى إرهابى عنيف أطلق عليه إسم "البلماح" (سرايا الصاعقة) . شاركت قوات "الهاجاناه" بفاعلية فى عمليات التهجير غير الشرعية لليهود إلى فلسطين . تحول هذا التنظيم الإرهابى فى ٣١ مايو من عام ١٩٤٨ إلى ما يسمى الآن بالجيش الإسرائيلى(المترجم) .

وخدم فى الشرطة البريطانية كى يتعلم استخدام السلاح وفى الفيلق اليهودى(*) كى يحارب ضد النازيين . حصل على نوط تقدير من ملكة إنجلترا على خدمته المتميزة وبسالته ونُشر اسمه فى "لندن جازيت" كبطل حرب . بعد ذلك عمل لصالح البريطانيين فى جمع المعلومات عن المجرمين النازيين . فى نهاية الحرب كان عضواً فى جماعة "المنتقمون" ، التى قام أعضاؤها بعمل تحقيقات مستقلة عن مجرمين نازيين ، وبعد محاكمات ميدانية سريعة ألقوا بجثثهم فى الأنهار المحيطة . عرفت بنشاطاته فى "المنتقمون" من تحقيق منشور فى إحدى الصحف بعد سنوات طويلة من موته . هو حكى بفخر كبير فقط عن نشاطه فى الـ "هاجاناه" وفى الهجرة غير الشرعية(**). اكتشفت تفاصيل نشاطه فى تهريب لاجئين يهود إلى السفن المتجهة إلى "ترياست" فى طريقهم غير الشرعية إلى فلسطين بعد ذلك بسنوات عديدة للغاية فى أرشيف "الهاجاناه" ، فى أعقاب الاطلاع على مرجع فى كتاب "توم سيجف" : "المليون السابع" . كان فى حرب (التحرير)(***) قائد كتيبة ثم خدم بعد ذلك كمقدم فى الجيش الإسرائيلى ، وعندما كنت فى الثانية من عمرى ، ترأس السرية التى أقامت كيبوتس "أيالوت" فى الجنوب. نشأت على حكايات البطولة الخاصة به ، وقرأت خطبه والكتابات التى بقيت بعد موته . تشبعت بمناخ بطولى وبشعور تاريخى بالقوة والبأس . عندما مات قالت أمى إنه "خسر" الحرب .

---

* - مجموعات من المتطوعين اليهود ، الذين حاربوا ضمن صفوف الجيش البريطانى خلال الحرب العالمية الأولى أملاً فى كسب ود بريطانيا التى كانت قوة عظمى آنذاك (المترجم) .

** - مصطلح يطلق على عمليات التسلل التى قام بها اليهود إلى فلسطين ، بالمخالفة للقوانين التى سنها العثمانيون، ثم البريطانيون من بعدهم بهدف تنظيم الهجرة إلى فلسطين بما يتناسب مع قدراتها على الاستيعاب(المترجم) .

*** - هى حرب ١٩٤٨ ، ولكن يحلو للإسرائيليين تصوير استيلائهم على معظم أرض فلسطين وإقامة دولة عليها فى عام ١٩٤٨ حتى فى الجزء الذى خصصته الأمم المتحدة فى عام ١٩٤٧ للدولة الفلسطينية ، بمصطلحات شديدة المراوغة على أنه كان ثمرة (كفاح) مزعوم ضد سلطات الانتداب البريطانى ، علماً بأن عمليات تمكين المهاجرين اليهود إلى فلسطين من الأرض لم تكن لتتم لولا مساعدة بريطانيا ، التى أصدرت عام ١٩١٧ وعد بلفور الشهير ، الذى يسمح لليهود بإقامة وطن قومى لهم على أرض فلسطين . ومن التسميات الإسرائيلية المراوغة أيضاً لها : حرب (الاستقلال) (المترجم).

يحفل تاريخ حياة أبي بالعلامات الفاصلة فى تاريخ إقامة الدولة ، كطفلة بدت الحكاية فى نظرى أشبه بمغامرة مثيرة وحماسية . لم يكن فيها أناس حقيقيون ، أو أطفال ونساء . لم يكن فيها مستأصلون (من ديارهم) ، أو قتلى أو جرحى . كانت قصة عن القوة ، والبطولة ، والقتال وعن عدو غاشم . قبل إقامة الدولة كان الإنجليز هم العدو ، أطلق عليهم "شقائق النعمان"(*) ودائماً ما نجح "الأخيار" فى المكر بهم . كان هناك بالطبع "أشرار" لم يريدوا أن تكون لنا دولة وضدهم حارب هو ورفاقه . غاب الفلسطينيون من هذه القصص . كانت البنية الأساسية للتصور المتعسكر ، الذى يرى فى العسكرة حلاً لمشاكل سياسية ، قائمة فى صلب الحكاية التى مررها إلى ، وتم تصوير الواقع بشكل حاد : أسود _ أبيض ، وبحلول قاطعة من التصميم والبطولة، والتفوق والانتصار العسكريين . تم حذف المشكلة السياسية التى من المفترض أن تحلها الطريقة العسكرية من القصة التى تم تمريرها إلى فى شكل قصة عن الهوية تؤسس للقومية ، الخاصة بدولتى ودولة أبى . لم تكن إمكانية الحل السياسى لمشكلة غير معروضة قائمة بالطبع. ارتكزت قصته على نموذج يفترض أن الدولة تقام عبر كفاح ، وحرب ، ينبغى الانتصار فيها ، وأن أى وسيلة أخرى غير ممكنة .

عندما أصبحت فى السابعة عشرة من عمرى كانت لدى ذكريات خاصة بى من حربين ، ووقعت حرب ثالثة على الرغم من أن الجميع لم يشأ اعتبارها كحرب . خدم رفيقى ، الذى أصبح لاحقاً جداً زوجى ووالد أطفالى ، فى القناة . كان فى وحدة منتخبة ، كانت تلك فترة حرب الاستنزاف . كل يوم قُتل جندى فى القناة . فى الراديو أعلنوا أن "المصريين فتحوا النار ، وأن قواتنا ردت على النار" وأن جندياً قتل . لكن لم يذكر مرة واحدة أننا الذين فتحنا النار وليس المصريون . كان ينبغى علىّ أن أحل التناقض بين صوت الدولة "يعلن المتحدث باسم الجيش الإسرائيلى" ، وبين الرفيق الذى وثقت فيه ، وبحثت عن تفسيرات .

* - تعبير عامى أطلق على جنود الجيش البريطانى فى فترة الانتداب . وقد أطلق للمرة الأولى على الفرقة البريطانية السادسة المحمولة جواً التى قدمت إلى فلسطين عام ١٩٤٦ ، على اسم "البريهات" العسكرية الحمراء للمظليين البريطانيين (المترجم).

بعد ذلك أصيب رفيقى ونقل إلى وحدة فى الجبهة الداخلية . وكان شاهداً على الفساد فيها، حيث نقل إلى معلومات نقدية عن التبذير فى الجيش ، وعن الاستخفاف بحياة الإنسان ، وعن الجفوة التى بين الجبهة والجبهة الداخلية .

نشأ ابنى البكر فى ظل المناخ النقدى الذى ساد خلال فترة حرب لبنان . تجند فى الجيش وحصل على تقييم متدن بسبب مشكلة صحية . كان يخيل أنه وجد حلاً وسطاً بين ضرورة أن يكون "مثل الجميع" ، منتمياً للمجتمع الإسرائيلى ووفياً لقوانين الدولة ، وبين النقد الذاتى له والشكوك التى تشبعها فى البيت حيال محورية الجيش فى المجتمع الإسرائيلى . فى أول فرصة واتته شد الرحال إلى خارج إسرائيل وأثارت فيه خدمة الاحتياط والعسكرة نفوراً .

لم يتجند ابنى الصغير ، كونه أخرس . لايجند جيش الدفاع الإسرائيلى معاقين . بوسعهم أن يتطوعوا إذا كانوا راغبين جداً فى أن يكونوا "مثل الجميع" . غضب لكونهم لم يعتبروه سوياً وقرر ألا يتطوع . اعتقدت أنه يدفع الثمن الهامشى أصلاً وأن الإعفاء من الخدمة العسكرية هو فقط مظهر من آليات التهميش الاجتماعى التى يخلقها الجيش ، لأن مكان من بجسدهم "عيب" بأى نحو ، فى المجتمع الذى فيه الجسم السليم القوى والمقاتل هو النموذج ، هم الهوامش .

تنطوى سلسلة الرجال فى أسرتى ، وقصص حروبهم ، وخدمتهم العسكرية وتخبطاتهم حول هذه الخدمة بداخلى على أجزاء مؤثرة ، حتى وإن كانت جزئية ، من قصة العسكرة الإسرائيلية . فى بحثى عن العلاقة بين الذاتى والسياسى ، وفى اهتمامى بموضوع العسكرة أستهل بقصص الرجال . فأنا أيضاً أسيرة القالب الذى يمنحهم مكانة كبيرة ، رغم أننى مستمرة فى التفكير فى وضع النساء . ما هى سلسلة القصص النسائية الموازية لقصص الرجال ؟ وأى كيان نسائى موجود إلى جانب قصص العسكرة ؟ وما هى البطولة عند النساء ؟ الإجابات على هذه الأسئلة ليست بسيطة ولم تكتب بتدفق . إن حيرتى فى حد ذاتها تجاهها قد أبرزت ثانويتها وهشاشة وضع النساء فى المجتمع الإسرائيلى . فهن هامشيات فى النظام الاجتماعى المتعسكر وتعتبر قصتهن أقل أهمية وأقل رواية . إنها تكتب بعد قصة

الرجال ، مقرونة بتخبطات ، وبالبحث عن العلاقات وبالانـدهاش إزاء صلتها بالقصة الرئيسية . يحفظ التعسكر وضع النساء فى الهوامش ، مثلما تظهرن أيضاً فى قصتى . ليس التقسيم ذاته بين نساء ورجال ، الذى يعظّمه النظام العسكرى بشكل كبير بوسائل شتى ، سوى نتاج التفكير المزدوج الذى يفرق ، ويميز ويخلق طبقات من "المهيمن أكثر" و"المهيمن أقل" ، وأضداداً تأبى الأوضاع الوسطية .

قصة النساء فى أسرتى هى قصة حياة فى ظل ثقافة حرب ، فى ظل الرجال . فقد قامت النساء بالطبخ ، وبتربية الأولاد ولم تخرج على النظام الإجتماعى ، الذى حدد لهن أدوارهن، على الرغم من أنه كان لبعضهن انتقادات عليه . تتحدث "كريستا وولف" فى (١٩٨٩) Accident / A Days news ، فى الصفحة السابعة عشرة عن "الأشخاص الذين يخطبون من على المنصات ، وعن الرجال ذوى المعاطف البيضاء الذين يدمنون السيطرة فى تناغم ويخفون الجوع للقوة بعجرفة " ، وهى تفكر فى النشاط الذى يعتبره مثل هؤلاء الأشخاص تضييعاً للوقت : "تغيير حفّاضة طفل ، طبخ ، القيام بالمشتريات ، غسيل الملابس والأوانى،......" . فى حرب ( ١٩٤٨ ) تم إخلاء أمى مع النساء والأطفال من الكيبوتس الذى كانت تعيش فيه ، والذى كان على خط النار ، إلى حيفا . لكن النساء عادت إلى الكيبوتس ، كل واحدة بدورها ، من أجل القيام بالطبخ للرجال المقاتلين ، وتنظيف وغسل الأوانى . تركن أولادهن بدون أب أو أم تحت إشراف عضوات الكيبوتس الأخريات ، حيث بدت خدمة الرجال فى نظرهن فى ذلك الوقت أهم من تقديم الدعم للأطفال .

هل تغير الكثير منذ ذلك الوقت ؟ فى إعلان شركة "تنوفاه" عن الجبن ( ٥٠% مظليون، ٥٠% جولانى ، إعلان كيشر برئيل Mc cam ، ٢٠٠٠) يتم تقديم أسرة مكونة من جنود قتاليين ، أسرة من الرجال بنسبة ١٠٠% . وهناك امرأة فى خلفية الإعلان تقوم بإعداد السلاطة وتنتظر الأبناء العائدين من الجيش فى إجازة الجمعة والسبت . لاتظهر المرأة فى الإعلان ، وإنما يعبر عنها الجبن والسلاطة . هى تنتظر الأولاد الذين جندهم الدولة وصادرهم منها . ينقل الإعلان رسالة مبطنة عن انتقال بدهى للمسئولية عن الأولاد للجيش. هم يكبرون ، يذهبون للجيش ، يعودون منه والأم بشكل سلبى تقوم بإعداد

الأشياء لهم ، تكوى لهم ملابسهم ، وتطهو من أجلهم . حياتها مُعطَّلة : فهى تحرص على أن يكون الهاتف غير مشغول ، وعلى أن تكون السيارة جاهزة ، وهى فى حالة خوف . يعكس الإعلان واقعاً لكنه يربى الأسر فى ذات الوقت على القبول بالتجنيد ، والجيش والحرب على أنها عمليات طبيعية . وهو يجعل حياة الأسرة تتمحور حول الإبن المقاتل . إنها أسرة إسرائيلية "مئة فى المئة" ، وكل صورة أخرى بدون سلاطة ، أو جبن ، أو أبناء أو خدمة عسكرية ليست إسرائيلية تماماً أبداً .

كانت هناك فى أسرتى نساء قويات . لم يقمن بعمل السلاطة فقط ولم ينتظرن مع العجّة والجبن ، ومع ذلك قبلن الرواية العسكرية كأمر بدهى . طُلِّقت جدتى لأبى من رجل الجيش النمساوى _ المجرى ، أنا أعتقد أنه ربما لم يناسبها أن تكون زوجة رجل عسكرى ولكن لم يناسبه هو بوجه خاص ، كضابط فى الجيش النمساوى _ المجرى ، أن يكون موجوداً فى فلسطين . هى كانت ناشطة صهيونية ، وصديقة لـ "هرتسل" ، ومنخرطة فى الشأن السياسى . هاجرت مع أسرتها (إلى فلسطين) فى السنوات الأخيرة من العشرينيات . جاء مرة واحدة فى زيارة ولم يعد بعد . ابنتها الكبرى ، جدتى ، "لوتسى" ، كانت امرأة مثقفة ، وحكيمة ومتزنة ، وتتمتع بعقل نقدى كبير ، وبروح متهكمة وبتفكير مستقل يتناسب مع كونها امرأة تعى قيمتها . نظرت بابتسامة إلى أساطير البطولة الخاصة بالدولة وبابنها ، أبى ، وعاشت حياتها بكياسة نمساوية فى شارع "عباس" بـ "حيفا" إلى جوار جيران من البرجوازية العربية ، ووجدت عندهم لغة مشتركة . أطلت على الحياة من الجانب وكأن ما يحدث هنا لايتعلق بها ، أعدت سلاطة إسرائيلية ، والبطاطس البوريه والبفتيك الفينائى (نسبة إلى فيينا) وبجلّت ابنها البطل . وعندما مات ، لم تعش بعده كثيراً . هربت جدتى لأمى من بيت دينى فقير فى بولندا . فى فترة الحرب كانت تبيع سلعاً أساسية فى السوق السوداء ، فامسكت بها الشرطة المجرية التى كانت تسيطر آنذاك على سلوفيكيا وألقت بها فى السجن ، الأمر الذى منع إرسالها مع كل اليهود البولنديين وأنقذ حياتها . عندما أطلق سراحها من

السجن المجرى تم إرسالها إلى "أوشفيتس"[*] مع يهود المجر ، وفى طابور الفرز خفّضت ثمان سنوات من عمرها الحقيقى ونجحت فى أن تساق إلى العمل بدلاً من الموت . لم تقم أبداً باجترار الذكريات عن السنوات الضائعة . كانت لها عينان زرقاوان وشعر أشقر قبل أن يحلقوه لها ، وهذا ما ساعدها . مرت فى "أوشفيتس" بمعاناة بالغة لم تستطع أبداً ان تترجمها إلى كلمات . فقط الصراخ فى كوابيس نومها هو ما كشف قليلاً مما فعلوه بها هناك . عندما كان جدى "مويشيه" يعاملها بقسوة دائماً ما كانت تغمز لنا بنظرة مشفقة مع التوضيح بأنه كان ضابطاً فى الجيش فى الحرب وَبأنه عانى أكثر منها لذا ينبغى مسامحته .

قامت بالطهو له تعويضاً عن كل سنوات الجوع فى سيبيريا ، وأجهزت على كل الفتات المتبقى من الطعام ، بسبب كل السنوات التى ذاقت فيها الجوع فى "أوشفيتس" . اختبأت أمى لدى الجيران عندما أخذ رجال الشرطة أمها إلى السجن وأخفوها سنة تقريباً حتى أصبح الأمر خطراً للغاية وعندئذ قاموا بتهريبها إلى "بودابست" التى لم تكن قد وقعت بعد تحت احتلال نازى . مكثت هناك فى دار يهودية لليتيمات إلى أن دمرها القصف . عاشت قليلاً بين أنقاض المدرسة الداخلية ثم حصلت ، بعد ذلك ، على جواز سفر "فولنبرج" ، وعندما أخذوا أيضاً اليهود من هناك ، قفزت من النافذة وعاشت مرة أخرى فى الشارع . ذات يوم غطى البرد على الخوف . دخلت وزارة الداخلية التى كان يحرسها "الجستابو"[**] ، وقالت إنها قروية فقدت هويتها . صدقوها ، لأن عينيها كانتا زرقاوين وضفائرها شقراء. حفر منظر قوافل اليهود الذين تم اقتيادهم على امتداد نهر الدانوب "جرحاً" غائراً فى روحها ، انتقلت

---

* – أكبر وأشهر معسكرات الاعتقال والإبادة التى أقامها النازيون فى بولندا عام ١٩٤٠ . ضم المعسكر ، إلى جانب اليهود ، آلافاً من طائفة الغجر ومن أبناء الشعوب الأخرى . تشكل تنظيم سرى فى المعسكر عام ١٩٤٤ بهدف الهرب منه ، وقد نجح بعض المعتقلين فى الهرب بالفعل ، أما من بقوا فيه فقد تم إطلاق سراحهم عام ١٩٤٥ على يد الجيش السوفيتى . تنسب الأدبيات اليهودية إلى بعض المعتقلين اليهود فى المعسكر ، كدأب هذه الأدبيات فى التهويل ، بطولات خارقة ومحاولات من التمرد ضد الوضع فيه (المترجم).

** – الشرطة السياسية السرية فى ألمانيا النازية ، التى لاحقت اليهود منذ بداية إقامة النظام وأدت دوراً حاسماً فى تحقيق ما يسمى بالـ "حل النهائى" للمسألة اليهودية (المترجم) .

نُدبة منه إلىّ بشكل مبطن . خافت من "الجستابو" ، خافت أن يغتصبها الجنـود الـروس ، خافت من كل شخص يرتدى زياً عسكرياً ، وأيضاً من فرد الشرطة الإسرائيلى . وصـلت إلى إسرائيل على متن السفينة "اكسودوس"(*) وتم إعادقا إلى ألمانيا . بُجلت أبى رغم أنـه لم يفهم تماماً ما الذى ألم بها وفى كثير من المرات أتعسها بزهوه العسكرى . بُجلـت قوتـه ، وخدمته فى الشرطة ، وفى الفيلق ( اليهـودى ضـمن الجـيش البريطـانى ) وفى الجـيش (الإسرائيلى ) ، والانتقام الذى انتقمه من النازيين ، باسمها كما يزعم .

عاشت النساء فى أسرتى حياقن بدون هالة من العسكرة والقوة . تتشابك قصة حياقن مع تاريخ الدولة بدرجة لاتقل عن قصة حياة الرجال . لديهن قصص بسالة وحسن تصرف، لكن بسالتهن معروفة بشكل أقل ، ليست لديهن أنواط قتالية أو وضع إجتماعى رفيـع . فقصصهن ، فى المجتمع الذى فيه القتال هو المحور المركزى المنظّم ، أكثر شـحوباً ، وأقـل استماعاً إليها ولا تحظى بذات النظرة والاهتمام . قصصهن أقل تداخلاً فى القصة الرئيسـية المؤسّسة ، لذا كطفلة أوليتها اهمية أقل وقدراً ضئيلاً . فقط عندما كبرت تعلمـت أن أرى فيها ماهو غير معلوم وأن أندم على أننى لم أهتم بها أكثر .

فى حرب الأيام الستة(**) قالت أمى ، التى حزنت على أبى : " خسـارة ، لقـد خسـر الحرب. لو أنه على الأقل قتل فى الحرب" . مات أبى قبل ذلك بنصف عام وتركها مع ثلاث بنات ، بدون معاش لائق أو تأمين على الحياة . كان من الممكن أن يكون وضعها الإجتماعى والاقتصادى أفضل كأرملة لعسكرى فى الجيش الإسرائيلى . ولكن يخيل إلى أن كلامهـا لم يكن من منطلق أن موته فى الحرب كان سيكسبها وضعاً اقتصادياً واجتماعياً حسناً ، وإنمـا

---

* – سفينة للمهاجرين اليهود غير الشرعيين إلى فلسطين ، انطلقت فى صيف ١٩٤٧ من أوروبا وعلـى متنـها ٤٥٠٠ مهاجر . أمسكت السلطات البريطانية بالسفينة بالقرب من سواحل فلسطين ، ولم تسـمح لركاها بالنزول وتم إعادها إلى أوروبا(المترجم) .

** – مصطلح يطلقه الإسرائيليون على حرب ٥ يونيو عام ١٩٦٧ ، ولايخفى على فطنة القارىء أن هدف هـذه التسمية اللئيمة هو تعظيم الانتصار الذى حققته إسرائيل فى هذه الحرب على جيوش ٤ دول عربية ، وتكريس الإهانة والاستهانة بهذه الدول (المترجم) .

انطلاقاً من قناعة حقيقية ، بأنه كان يريد المشاركة فى حرب أخرى وبأن موته كان يمكن أن يكون ذا مغزى أكثر ، وليس "مجرد وفاة" . أنا أيضاً اعتقدت مثلها أن المــوت فى الحــرب أفضل . فقد عشنا فى مجتمع توجد فيه هيراركيا للموت . فأن يموت المرء فى معركــة هــذا منطقى ، أما الموت بسبب مرض فهو موت لامغزى له . فى أحلامى كان أبى يعود من معركة منهكاً ويتصبب عرقاً ، أو كنا نكتشف أنه يرقد مصاباً فى مستشفى بعيدة . كانت هنــاك أحلام وقع فيها فى الأسر ، وفى أحلام أخرى أكثر وضوحاً أنه ســافر بعيــداً ، فى خدمــة الدولة. فى سن الثالثة عشرة بحثت فى موت أبى عن المغزى الســامى الــذى أولاه المجتمــع للموت فى الحرب . وانتابنى أيضاً خوف شديد .

خفت من الحروب لكننى بجّلت رجال الجيش . كان لدى حلم فى طفولتى تكرر كثيراً ، تقريباً كل ليلة ، يقوم فيه السوريون بقصفنا فيما أنا أهرول للبحث عن الملجأ فلا أجده . فى رحلات النشوة بالانتصار بعد حرب الأيام الستة شاهدت جندياً أردنياً ميتاً فى نهر الأردن ، وفى الليالى التى تلت ذلك عاودتنى الكوابيس مع غثيان وقىء وهلع . عندما تجنــد ابــنى الأكبر، عاد الهلع ، لم أنم طوال كل الفترة الأولى من دخوله الجيش ، كنت "متأثرة" تماماً ، خشيت أن تنتابه نوبة ربو وألا تكون معه مضخة ، خفت من حادث إطلاق للنار وخفت مما قد تسببه الخشونة العسكرية لروحه .

للأم الهستيرية من أمثالى يقدم إعلان "كلمنرفين" ( إبنى مقاتل ، إعــلان ليخــترون ، ٢٠٠٠) قرصاً مهدئاً . تقول الأم فى هذا الإعلان : "إبنى مقاتل" ، وهى تكشف ، فى واقع الأمر ، ما نتهم به فلسطينيين بشكل عام ، وهو أننا أيضاً ( كأمهات ) نرسل الأبناء للقتال . لم يكن إبنى "مقاتلاً" وخفت جداً عندما أمسك سلاحاً . فى الفتــرة الأولى لــه فى الخدمــة العسكرية كنت نصف إنسان . يقترح الإعلان ، لمن تخاف مثلى أكثر مما يعتبر معقــولاً فى المجتمع ، أن تتناول "كلمنرفين". عاصفة المشاعر لدى وخوفى مردهمــا إلى الســيكولوجية الخاصة بى ، وينبغى إرسالى إلى العلاج . أما "الوضع" ، فى مقابل ذلك ، فعادى وطبيعــى . ليس الواقع هو ما ينبغى أن يتغير ، وإنما أنا ، الأم الهيستيرية التى ينبغى عليها أن تتماسك .

من جانب مسموح لى أن أقلق ، وأن أكون مهمومة وعصبية . وهكذا ربما أمثل أنا أيضاً قناة للتعبير عن عاطفة ليست مألوفة لدى رجال . ولكن من جانب ثان ما هو مسموح لى أن أعبر عنه هو بالضبط ما هو مصنف فى مجتمعى كهستيرى ونسائى ومن ثم فهو محتقر ووضيع . لامكان فى "العالم الحقيقى" الذى "ينبغى" العمل فيه واتخاذ القرارت بطريقة عقلانية والتعامل مع الواقع ، لمثل هذه العواطف . لم يبق لى وللنساء من أمثالى إلا البكاء أو تعاطى "كلمنرفين" .

كان من المفترض أن تمنحنى الرسائل التى تردد صداها ما بين البيت والمدرسة مناعة . وبحكم كونى ولدت لأسرة ذات تراث عسكرى ، فإنه كان ينبغى للقصص المشبعة بالروح العسكرية والزاخرة بالحروب ، ولقصص البسالة والبطولة ، وللعمليات الانتقامية والتجنيد، أن تُستوعب لدى كجزء من نمط حياة منطقى ، وطبيعى وحق مثير للحماس . لم يكن من المفترض أن يكون رد فعلى على تجنيد الإبن بهذا النحو الصعب للغاية ، حيث أعدنى ما تعلمته لذلك . شغلتنى قصص البطولة الخاصة بأبى للغاية فى طفولتى ، حتى أننى كنت أطلب، فى أعياد ميلادى ، كتباً (كهدايا) عن المعارك والبطولات ، ألهبت القراءة فيها خيالى واستدعت حوارات خلقت قرباً بيننا . بجّلت الدولة ومحاربيها ، حسدت أختى التى تلت فى المراسم ( قصيدة ) "طبق الفضة"(*) . شعرت بقدر معين بأننى قد خُدعت لأننى خسرت الفترة العاصفة من ( النهضة ) ، ولأننى لم أشارك فى قيم القتال البطولية من أجل الجموع . شعرت ، كطفلة ، بأننى فاتتنى فرصة مزدوجة : ليس فقط أننى لم أشارك فى المعارك الرائعة من أجل إقامة الدولة ، وإنما أيضاً لأننى لم أولد ذكراً .

لم أعرف آنذاك أننى سأشعر ، كأم ، شعوراً مختلفاً . فقط لاحقاً جداً اكتشفت أن هناك أمهات مثلى ، لديهن شعور مختلف وأن المجتمع الإسرائيلى يقترح على وعليهن أن نهدأ ، وإذا لم يساعدنا "كلمنرفين" فإنه من الممكن عندئذ الاشتراك فى ورشة كتلك التى تقترحها الجامعة المفتوحة ، التى توفر رداً وعلاجاً للمخاوف ، والشكوك والكوابيس ( ورشة تأهيل

---

* – إسم قصيدة للشاعر الإسرائيلى ، "ناتان الترمان" (١٩١٠ _ ١٩٧٠) ، تصور مدى التضحيات التى قدمها المحاربون اليهود من أجل إقامة دولة إسرائيل وتقدر لهم صنيعهم الذى لولاه لما قامت (المترجم).

للوالدين اللذين يلتحق ابنهما بالجيش الإسرائيلى ، أسكولوت ، أورجاد ، ذات الضمانة المحدودة ، ٢٠٠٠) . يكشف إعلان الجامعة المفتوحة حقيقة مهمة لايعبأ بها ولا يناقشها أحد، ألا وهي أن الوالدين أيضاً يتجندان فى الجيش الإسرائيلى مع الأبناء ، وأن هذا ليس إلا أمراً طبيعياً ، إذ إنه نظراً لأننى نفسى لم أتجند سيكون من الصعب علىّ أن أستوعب أمر تجند ابنى كما ينبغى علىّ كأم . هدف الورشة هو التعامل مع أوضاع ضاغطة واكتساب مبادىء من الحصانة النفسية قبيل التجنيد . تقدّم للآباء الذين يتم تجنيدهم بالجيش الإسرائيلى _ فى مقابل خيرة أموالهم ، نظراً لأن هذا عمل ربحى _ مبادىء تحصنهم فى المستقبل ضد قلق طبيعى على أبنائهم . وهكذا يستطيعون قبول الوضع القائم والتسليم به . أنا لم أكن محصنة بما يكفى . لم تؤثر فىّ طرق الـ "تطبيع" مع واقع حتمية التجند بشكل جيد، ربما بسبب الصدوع التى بدأت تظهر لدىّ فى سن صغيرة .

يهيىء التعليم البنين والبنات ، من خلال طرق متنوعة ، لأن يعتبروا الجيش مرحلة طبيعية فى حياقم ، ولذا لايتصور معظم التلاميذ فى إسرائيل وآباؤهم ، على سبيل المثال ، أن من الطبيعى فى دول العالم الديمقراطى الذهاب إلى الجامعة أو إلى العمل بعد الثانوية ( وليس إلى الجيش كما فى إسرائيل ) . يعلمنا التعليم أن نرى فى الردود العسكرية للنزاع ردوداً منطقية وحتمية ، وهو يعلمنا أن نولى أهمية كبيرة للتفكير العسكرى ، وهو ينمى تقديراً وتبجيلاً تجاه الجيش . وهو يشيع فكرة أن الشاب الذى خدم ثلاث سنوات فى الجيش يصبح ناضجاً، وذا سيطرة على الذات ، وصاحب مبادرة ، وقدرة على الزعامة ، وصاحب مهارات ، وقوة تحمل وكل شيء . وكأن الشاب البالغ من العمر ٢١ عاماً فى الولايات المتحدة الأمريكية لايتمتع بمثل هذه السمات والمهارات .

نشأ الصدع الأول فى تبجيلى للقوة والبطولة بسبب النقاش الذى دار بين والدَىّ . انتقد أبى اليهود الذين لم يثوروا ولم يحاربوا النازيين وزعم أنهم "ساروا كالنعاج إلى الذبح" . وكان لديه اعتقاد بأنه لو كان مكانهم لتصرف بنحو آخر . كان متمرداً ومحارباً . ردت عليه أمى دائماً بألم وأحياناً ببكاء : "أنت لاتفهم ماذا كان هناك" . حاولت أن تشرح له شدة القمع والمحنة التى عاشتها ، وشعور العجز لدى المواطنين فى مواجهة جيش منظم مزود بسلاح

وكلاب . وهو كان مقتنعاً بأن وجود جيش يهودى منظم كان سيمنع ( إبادة اليهود فى المحرقة )(*) . تصور أنه كان سيتصرف مثل متمردى جيتو "وارسو"(**) . كانت البطولة فى نظر أمي تتمثل فى النجاة ، فى البقاء على قيد الحياة مثل أمها ، وفى عدم الانكسار . عقلانيا اتفقت معه ، لكننى تعاطفت معها عاطفياً . يحظى التفكير العقلانى بأهمية أكبر فى المجتمع الذى نعيش فيه وهو أيضاً يعتبر تفكيراً ذكورياً ؛ أما ردود الفعل العاطفية فتعتبر أقل قيمة ، ونسوية وتشي بالضعف . هذا التقسيم المزدوج هو من أسس بناء النظرة الأبوية فى إسرائيل، أما الإيمان بأن وجود جيش قوى ودولة هما الرد على المحرقة فهو من دعائم العسكرة الخاصة بالتعليم فى إسرائيل .

أحدثت الرائحة المتعفنة للموتى التى انبعثت إبان الرحلة التى قمت بها فى أعقاب انتصار ١٩٦٧ الصدع الثانى فى قيم البطولة التى تربيت عليها . فقد نفرت من رحلات الإنتصار فى المناطق (الفلسطينية) ، التى تم احتلالها ورفضت المشاركة فى تدريبات شبه عسكرية فى المدرسة ، أطلق عليها اسم : دروس "الجدناع" (الشباب الطلائعى المحارب) . منحنى الرفض فى المشاركة فيها درجة مقبول ليس فى الدرس ذاته وإنما فى السلوك . من لايدرس / تدرس الرياضيات يحصل / تحصل على مقبول فى الرياضيات ، ومن لايدرس / تدرس أدباً يحصل / تحصل على درجة مقبول فى الأدب ، لكن من يجرؤ / تجرؤ على عدم المشاركة فى التدريبات شبه العسكرية فإن شيئاً ما يكون غير مقبول فى سلوكه / سلوكها العام . فى هذه الفترة رسمت أختى ، التى خدمت آنذاك فى سلاح الجو ، جداريات على جدران غرفة الطعام فى

---

* – مصطلح يطلق على محاولة النازيين التخلص من الأقلية اليهودية فى ألمانيا وفى البلاد الأوروبية التى وقعت فى دائرة نفوذهم خلال الفترة من عام ١٩٣٣ وحتى نهاية الحكم النازى حتى عام ١٩٤٤ (المترجم).

** – أقامه النازيون عام ١٩٤١ لأبناء المدينة ولأبناء المناطق الأخرى من بولندا ، ووصل عددهم إلى ٤٥٠٠٠٠ ألفاً . فى صيف عام ١٩٤٢ مات أكثر من ١٠٠ ألف من الجوع ومن الظروف المعيشية الصعبة . أقام اليهود فى هذا الجيتو مؤسسات اجتماعية وثقافية وتعليمية . فى يوليو _ سبتمبر ١٩٤٢ اقتيد حوالى ٣٠٠،٠٠٠ ألفاً إلى "تربلينكا" . فى يناير ١٩٤٣ بدأت مقاومة مسلحة لبقايا الجيتو ، وفى ١٩ أبريل اندلع التمرد الذى استمر حتى شهر يونيو (المترجم) .

قاعدتها العسكرية . كانت تعود بزى ملطخ بألوان زيتية إلى البيت ، فيما بدأت أنـــا أفهـــم مغزى التجند بصورة مختلفة . لقد نجح الجيش فى تجنيد فنها لأغراضه وهى ابتســـمت ، فى المقابل ، كما هو متوقع ، وارتدت زياً عسكرياً وبدت جميلة .

نشأ الصدع الثالث فى إيمانى بعدالة النهج القتالى للدولة وفى قيم البطولة والحرب إبـــان حرب الاستنزاف . عندما حكى رفيقى أنه تلقى أمراً بفتح النار ثم أعلنـــوا فى المـــذياع أن المصريين هم الذين بدأوا أولاً بفتح النار ، عرفت أنهم يكذبون علنياً ، بالرغم من أنـــى لم أفهم بالضبط لماذا ، وبدأت أبحث عن الأسباب . عرفت أننى لاأريد أن أكون جـــزءاً مـــن الكذبة . تزوجت بدلاً من أن أتجند . اليوم أرانى أنظر بابتسامة ماجنة إلى حقيقة أننى هربت من المؤسسة المتعسكرة مباشرة إلى الحضن الدافئ لمؤسسة أبوية أخرى هى الزواج . بعـــد ذلك بعشر سنوات عندما أذاع المتحدث باسم الجيش الإسرائيلى بيانات كاذبة خلال حرب لبنان، لم أكن متفاجئة .

أثارت الصدوع التى نشأت بداخلى ضرورة طرح أسئلة ثاقبة . بدأت أشك فى محوريـــة الجيش فى حياتنا . بدأت أتحفظ من تراث البطولة الذى أبقانى أصلاً فى الخـــارج وبـــدأت أتساءل ما إذا كان الـــ "لاخيار" الذى تعلمت أن استخدمه كرد وإيضاح علـــى هيمنـــة الثقافة العسكرية على حياتنا صالحاً حقاً ، وهل حقاً "لايوجد خيار" ؟ هل من الجائز أن هذه عملية دائرية ، يخلق فيها الإيمان بـــ "لاخيار" حقاً مفهوماً متعسكراً يبدو منطقياً على ضوء واقع الـــ "لاخيار" ؟ . وبدأت لاحقاً جداً أتساءل ما إذا كانت الثقافة العسكرية التى تربى الأولاد عليها لاتساهم فى تكريس حالة الحرب وفى استنساخ ذاتها ؟ وكيف نعلـــم الأولاد ثقافة الحرب ، وبأية سبل وفى أى سن ؟ . وكانت لى حوارات عديدة ودراسة مشتركة مع زميلتى "رلاه مزالى" . كثير من الأشياء المكتوبة هنا هو ثمرة الحديث معها ، وهـــى أفكـــار فكرنا فيها سوياً ، وجمل كتبناها سوياً . إننى مدينة لها بالشكر البالغ الذى تعجز الكلمـــات عن التعبير عنه على كل ما تعلمته فى معيتها .

إننى مهمومة بالتربية النقدية التى تنادى بالمساواة بين الرجل والمرأة منذ سنوات عديدة . أحد العناصر الرئيسية فى هذه التربية هو تنمية القدرة على لفت الانتباه من أجل النظر من

زوايا أخرى ، تختلف عن تلك التى تعودنا عليها (جور ، ١٩٩٣) . يحاول هذا الكتاب تقديم زوايا رؤية أخرى حول موضوع هو فى بؤرة حياتنا ، موضوع يبدو لنا بديهياً ولذا لانطرح بشأنه ما يكفى من الأسئلة . تبدو الردود العسكرية الاستقوائية للمشكلة السياسية للنزاع بيننا وبين الفلسطينيين طبيعية ، ونحن متعودون عليها للغاية . لا يتم النظر إلى العنف المستخدم انطلاقاً مما يعتبر دفاعاً عن النفس بوصفه عنفاً . ينظر إلى العمليات العسكرية على أنها مشروعة ، نحن لسنا معتادين على النظر وفحصها بوصفها عمليات عنيفة ، وروتيننا تشوش فى كثير من الأحيان بسبب تبريرمشروعية هذه النشاطات ، وهو تشويش يظهر أيضاً فى العلاقات الشخصية . فقد جاء فى برنامج "ستون دقيقة" بشبكة سى . بى . إس (التليفزيونية) الذى أذيع فى ١٧ يناير ١٩٩٩ ، أن ظاهرة العنف الموجه تجاه الزوجات سائدة لدى عسكريين أكثر مما لدى مدنيين . وبحثت "دبراه هاريسون" (١٩٩٤) العلاقة التى بين العنف فى الأسرة والخدمة العسكرية ووجدت مستوى أعلى من العنف تجاه النساء بين العسكريين فى كندا . وفى الولايات المتحدة قتل أربعة ضباط تابعين لإحدى الوحدات المحمولة جواً فى "بورت براج" (Port Bragg) ، وهى قاعدة عسكرية لعدد من وحدات النخبة، زوجاتهم . انتحر اثنان منهم بعد الفعل (السنر ، ٢٠٠٠) .

يُوجد ستار من الصمت حيال المعطيات التى تدل على أن الرجال الذين يخدمون فى الجيش أو اجتازوا الخدمة العسكرية يمارسون عنفاً أكثر فى البيت عن الرجال الذين لم يخدموا (إنلو ، ٢٠٠٠) . نشرت جمعية الدفاع عن الطفل فى شمال كارولينا تقريراً مولته وزارة العدل الأمريكية أظهرت معطياته أن عدد حالات قتل الأطفال فى قطاع cumberland ، الذى يوجد فيه حشد من قواعد الجيش ، ضعف ما هو موجود فى سائر أجزاء الولاية (السنر ، ٢٠٠٤) . وتربط "مادلين إدلمان" (٢٠٠٣) بين التصاعد فى العنف ضد النساء بداخل الأسرة فى إسرائيل وبين تعاظم عمليات العسكرة فى إسرائيل منذ فترة الانتفاضة .

يتساءل الكتاب : ماذا نحن فاعلات ؟ وأى الطرق العملية نستخدمها كى نخلق واقعاً يرى فيه أولادنا أهمية الجيش كأمر بدهى ؟ وكيف يتطور الشعور بالتوحد والانتماء للثقافة العسكرية ؟ وكيف ينشأ واقع يصف فيه البنون والبنات هويتهم عبر العسكرة ؟

التنشئة على العسكرة ليست ضرورة طبيعية للأبناء . إنها احتيال من جانب الكبار على وعى الأبناء وهواحتيال يتم بطرق داهية وملتوية . إن عمليات التعليم وإعداد الفرد للمجتمع ، التى تخلق مقابلا أوتوماتيكياً من العسكرة ، هى فى قليل من الأحيان روتينية وأوتوماتيكية . وفى أحيان أخرى لاتُرى على الإطلاق . يحاول هذا الكتاب تحليل بعض هذه العمليات ، والتأمل فى الروتين اليومى الذى يضع أساساً لتعليم ثقافة متعسكرة فى إسرائيل . وهو يحاول فهم المدركات الاجتماعية التى تصوغ مفاهيمنا . وفيه تطرق إلى هيئات رسمية وغير رسمية ، وإلى مناهج دراسية وإلى عمليات إعداد الفرد للمجتمع ، فى نطاق البيت ، وفى النطاق العام ومن خلال منتجات ثقافية مختلفة . يبسط الكتاب الوسائل المتنوعة ، السافرة منها والخفية ، التى يستخدمها التعليم . ربما نسأل بعده : هل هذا حقاً ما نريده ؟ هل هذا هو حلمنا ؟ ربما ننجح بمساعدته فى إعادة تخيل كيفية خلق واقع بديل ، مثل ذلك الواقع الخاص بنساء موجودات على هامش الحروب والكفاح العسكرى ، التى تنتج معرفة أخرى وتتطلع للوصول إلى أماكن أخرى ، على سبيل المثال إلى واقع لايكون فيه "غسيل الأوانى ، غسيل الأوانى ، غسيل الأوانى" عملاً حقيراً وهامشياً (وولف ، ١٩٨٩) .

بدأت هذه الأسئلة تطفو على السطح بداخل الحركات النسائية . وتم مناقشتها فى إطار المجموعات التعليمية التى سبقت حركة "بروفيل جديد" وفى الأيام الدراسية للحركة . بدأت نساء فى حركات : "أمهات ضد الصمت" ، و"أربع أمهات" ، و"بروفيل جديد" ، و"ائتلاف النساء من أجل السلام" فى تقويض المسلمات المعتادة فى المجتمع الإسرائيلى التى تربين عليها، من قبيل : "حرب لاخيار" ، و"نحن نريد السلام وهم لا" ، و"ليس هناك من نتفاوض معه" . وقمن بالتشكيك فى ضرورة التنشئة على العسكرة ، كإعداد للأبناء لواقع الحرب ، والرن احتمال أن تكون الثقافة المتعسكرة شريكة فى إنتاج واستنساخ الوضع المستمر من الحرب ليس الواقع هو مايخلق الحتمية للمجتمع الذى يعيش على سيفه ، وإنما البناء والقيم

المتعسكرة للمجتمع هما اللذان يخلقان واقعاً . يستهدف بناء الوعى والرؤية الحصرية التى تقول بأننا فى حالة النزاع الإسرائيلى الفلسطينى خراف ونعاج وأنهم ذئاب تتلمظ للفريسة ، ولذا فإننا فقط ندافع عن أنفسنا ، ترسيخ الوضع القائم وإعادة إنتاج الإعداد لحروب زائدة كضرورة وجودية حتمية . تشذ الأصوات الأخرى لـ "بروفيل جديد" ولـ "ائتلاف النساء من أجل السلام" عن الهيمنة "الأمنوية" السائدة مثلها مثل أصوات الرافضين للخدمة العسكرية الذين يرفضون الانضمام إلى المنظمة العسكرية التابعة للدولة .

تجرى على هوامش المجتمع الإسرائيلى عملية تعليم متواصلة تصدّع القيم السائدة فى التعليم . وهذه ربما عملية التغيير الأكثر أهمية فى مجتمع اليوم . يمقت المزيد والمزيد من الأشخاص _ رجالاً ونساء _ حتى وإن كانوا مايزالون على الهامش ، الثمن الباهظ الذى تجبيه منهم سياسة الوعى الحربى . ترى التربية النقدية فى كل تعليم تعليماً سياسياً . يقوم كل تعليم بتعليم رؤية معينة للواقع ، يأخذ بها المتعلمون كأمر طبيعى وبدهى . يخدم التعليم ، الذى يقوم بتعليم القبول بالواقع القائم فى الأغلب الأعم ، الجماعات الحاكمة ويحاول منع الجماعات المهمشة من العمل على إحداث تغيير . التعليم الذى يحرر الفرد ، فى المقابل ، هو التعليم الذى يشجع ويسمح بوجود رؤية نقدية ، مع تجميع القصص التى يتم إسكاتها لجماعات هامشية فى المجتمع . هذا تعليم يستهدف خلق تغيير فى الوعى ، بحيث يقود إلى فعل من أجل تغيير اجتماعى (فريرا ، ١٩٩٢) . التعليم المتعسكر ، ككل تعليم آخر ، تعليم سياسى ، وهو يعلم رؤية واقع الحرب ومحورية الجيش كأمرين حتميين وضروريين . وهو يخدم من سيتبوأون مراكز القوة فى المجتمع ويرسخ وضعهم ومكانتهم .

من الأمور الطبيعية فى ظل الهيمنة العسكرية أن تبقى الجماعات الهامشية فى مكانها ، حيث يتم إقصاء نساء عن المناصب المعتبرة فى المجتمع ، وتمييز الفلسطينيين مواطنى دولة إسرائيل ، الذين لايتم تجنيدهم فى الجيش ، للأسوأ فى ميزانيات التعليم ، والصحة ، والبنى التحتية ، وغيرها ، ويصارع المعاقون ، والمهاجرون بحثاً عن العمل والمهاجرون الجدد من أجل الحد الأدنى من الوجود . يفرض التفسير المهيمن فى مواضيع الجيش والعسكرة ثقافة إسكات داهية وشديدة البأس . وهو يصعّب أمر كشف آليات العسكرة ويخالفها تحت زعم

التهديد الوجودى . ويتم بناؤه فى إسرائيل ، ضمن أمور أخرى ، مـن خـلال الروايـات القومية الثابتة التى يتم تدريسها فى هيئة التعليم . والأهم بين هذه الروايات هى الروايـات التى تتحدث عن القوة ، والقتال والذكورة . إذ يتم عن طريقها بناء حوار يـبرر الخـروج للحرب ، وتقديمه على أنه كفاح من أجل البقاء فى حد ذاته .

الذكورة مفهوم إجتماعى يتبلور ، بقدر كبير، من خلال التعليم غير الرسمى للعسكرة ، عن طريق التمييز على أساس النوع ، وإذلال النساء ، والاستخفاف والإباحية (هرستوك ، ١٩٨٩) . يكشف البحث فى الإنترنت بسرعة وبيسر عن وجود علاقة ثقافية واضحة بين العسكرة والسلاح وتحويل المرأة إلى جسد ، بين البندقية والعضو الذكرى للرجـل ، بـين الجماع والعنف . ويعد التمييز على أساس النوع وإهانة النسـاء جـزءاً مـن مُحـددات الذكورة. تتعلم النساء ، حتى قبل وصولهن إلى الجيش ، أن تكبتن عواطفهن ، وألا تشتكين من محاولات تحرش جنسى وألا ترين فى كثيرمن الأحيان فى النظرة إليهن كموضوع جنسى أية إهانة، أو فى التمييز الفظ على أساس النوع إضراراً (ساسون ليفى ، ٢٠٠٣) . تـتعلم النساء ألا تولين كل هذا أهمية كبيرة أو حتى المشاركة فى اللعبة . يدرب الجـيش النسـاء اليهوديات الشابات على الخضوع والامتثال ويرسخ هذا الأمر حتى أضحى عادة مألوفـة لديهن . وكل من تتجرأ على خرق عقدة الصمت ، مثل "دانا موعيـد" ، وهـى ضـابطة بالجيش تجرأت على الشكوى من التحرش الجنسى من قبل قائدها ، تقابل بانغلاق ، وبعدم حماية ، وتتعرض لضرر آخر يضاف إلى ذلك الذى سبق وعايشته .

يمثل جزء من الهالة التى تحيط ببعض الشخصيات نموذجاً للزعامة فى الجيش ـ مثل حالة "موشيه ديان" على سبيل المثال ـ يرتبط بمطاردة النساء وبالفجور . هذا التراث العسكرى، الذى يرعى واقعاً من التحرشات الجنسية ، هو جزء من عملية إخضـاع الفـرد للسـلطة المتعسكرة للدولة ، هدفه تعزيز التمييز بين الرجال المحاربين ، ذوى الحيثية فى المجتمع ، وبين النساء اللاتى هن أقل أهمية بكثير . من المتبع قبيل التجنيد والاحتفال به ، على سبيل المثال، إلحاق بطاقات تهنئة بالهدية ( "هناك أشياء صعبة فى الجيش" ، بطاقة تهنئة بمناسبة التجنيـد ، رسم : ا.النبوجين ، ٢٠٠٠) . فى البطاقة التى فى الصورة وفى بطاقات عديدة أخرى يتماثل

الاحتلال الجنسى للمرأة مع الإحتلال العسكرى للعدو ، الذى يتم التدرب لملاقاته كهدف واحد . كلاهما ـ الاحتلال العسكرى والجنسى ـ يحدد ويبنى الهوية والأنا الذكورية . وتعد الكتابات فى المراحيض ( مثل : "الفتاة مثل الطائرة العمودية ، فى البداية تقوم بإحداث كثير من الهواء ثم تحلق بعد ذلك" ، و"الفتاة مثل النقّالة ، واحد يفتح والباقون يرفعون" ، و"قائدى يعتنى مثل أمي وينهرنى مثل أبى" ، وسائر الأغانى اللاذعة والنكات التى تميز على أساس النوع ، جزءاً من ثقافة تسعى لبناء هوية ذكورية متميزة عن هوية النساء السلبيات اللاتى يهدف الرجال لحمايتهن كما يزعم .

يتم تعليم التفكير المزدوج ، الذى يرى العالم عبر مصطلحات قاطعة من أبيض وأسود ، منذ سن غضة فى الروضة من خلال التركيز على متناقضات قاطعة : خير ـ شر ، نهار ـ ليل ، قوى ـ ضعيف ، بنون ـ بنات ، نحن ـ هم . يضع تكرار هذه الثنائيات الوعى فى القوالب الحيوية للتفكير المتعسكر . هذه الإزدواجية كاذبة وهى تخلق وهماً ذا خطوط فاصلة واضحة فى أماكن لايوجد فيها هذا الأمر. وهذه هى إحدى الطرق التى تجرى عبرها عملية البناء الاجتماعى الذى يعزز العسكرة .

توجد عملية التعليم فى البلاد ، بشكل شبه حصرى ، بين يدى نساء : بين يدى معلمات وأمهات . تساهم معظمهن فى استنساخ البناء القائم ، بمعنى إعادة إنتاج وتدعيم بناء يضعهن فى مرتبة متدنية نسبياً فى سلم الحقوق والتأثير . هن شريكات كاملات فى إعداد بنين وبنات للتجنيد ولقبول التفكير المزدوج والمتعسكر. ويعد التجنيد الناجح للنساء فى تثبيت النظام القائم ، رغم الإقصاء المنهجى لهن عن بؤر القوة ، مظهراً آخر من مظاهر العسكرة المهيمنة على جميع مجالات الحياة فى إسرائيل . هذا واقع لايلتفت إليه معظمنا ، ومن المحبذ أن نتأمله لأنه يحدد شكل حياتنا . هذا الكتاب ، هكذا آمل ، سيساهم فى تقريب وفهم حقيقة أننا موجودون بداخل متاهة من التعليم المتعسكر وأنه ينبغى علينا أن نخرج منها .

لقد غمرت المدارس فى البلاد ، بعد اتفاق "أوسلو"(*)، موجة من المبادرات التعليمية عن السلام ، حيث أعلنت وزارة التعليم عن السلام كموضوع مركزى فى عام ١٩٩٤ وطُلب من كل مدرسة أن تتناول الموضوع بطريقتها . كل من زار / زارت المدارس هذا العام رأى حمائم ناصعة البياض مصنوعة من الورق الأبيض المقوى المصقول ، وأغصان زيتون وأغـــان للأطفال تمجد السلام تزين جدران المدارس . سمينا هذا العام بامتثال : "سنة الحمامة"، وقد تناولت مدارس عديدة موضوع السلام بسطحية وصورته كيوتوبيا نتطلع إليها .

تم تدريس السلام بمعزل عن الصراع الإسرائيلى ـ الفلسطينى ، مـــع تجاهـــل الثقافـــة الفلسطينية ، واللغة ، وحقوق الإنسان ، والتباين بين الجماعات فى إســـرائيل ، والعـــدل الإجتماعى . لم يغير الاهتمام بموضوع السلام بشكل جـــوهرى مـــن تـــدريس الرســـائل المتعسكرة التى تبرر حلولاً من القوة والقتال . أسبغ التطلع إلى سلام يوتوبى من حمائم ناصعة البياض وأغان مؤثرة شعوراً برفعة الأخيار مريدى السلام ("نحن") فى مقابل كل الآخـــرين (الــ"هم") الذين توجد حروب بسببهم . تطلع الــ "هم" لسلام لم يدخل باب المدارس .

يعد النقاش حول تعليم من أجل السلام فى إسرائيل بدون التطرق والاعتـــراف بوضـــع إجتماعى وسياسى ، يرسى أسساً راسخة لتعليم متعسكر فى صلب المناهج الدراسية ، نقاشاً مضللاً وعقيماً فى رأيى . فلكى يتم رسم طريق للتغيير فإن ثمة ضرورة لأن نبحث ونفهـــم جوهر التعليم المتعسكر ، وكيف حدث سواء عن وعى أو عن غير وعى ، وما هى مظاهره، والمسلمات التى يستند إليها .

علينا أن ننزع الغموض عن تقسيمات نوعية تعظّم الرجل المقاتل وتصنف النساء كرمـــز للبيت الذى يحارب هذا الرجل من أجله (مينيتس ، ١٩٩٠) . ستكون محاولة تطبيق تعليم للسلام بدون فحص نقدى لمفهوم الحرب المفروضة علينا عديمة الجدوى وفاشلة . كلى أمل

---

* - اتفاق وُقع بين منظمة التحرير الفلسطينية وإسرائيل فى الثالث عشر من شهر سبتمبر عام ١٩٩٣ فى أعقـــاب محادثات سرية بين الطرفين برعاية وزير خارجية النرويج . وحمل توقيع الاتفاق آمالاً كبيرة بإمكانية تحقيق سلام شامل فى المنطقة ، لكن سرعان ما نكثت إسرائيل ، كعادتها ، بوعودها التى قطعتها على نفسها فى الاتفاق ، مما أدى إلى تفجر الوضع من جديد (المترجم).

فى أن يبدأ هذا الكتاب فى تمهيد طريق لتعليم للسلام ينطلق من نقطة انطلاق نقدية تجاه ماهو قائم ، ويخلق بدائل جديدة لمنظومات علاقات بين من يصنفون كأعداء ويتطلــع إلى بنـــاء يستند فيه تقسيم القوة بين مجموعات اجتماعية مختلفة ، بمن فى ذلك نســـاء ، إلى مســـاواة وعدل إجتماعى .

# قائمة المراجع


## المراجع العبرية :

– בן –אלעזר ، אורי : " דרך הכוונת : היווצרותו של המיליטריזם הישראלי 1936 – 1956 " ، דביר ، תל אביב ، 1995 .

– ג'רבי ، אידיס : " המחיר הכפול : מעמד האשה בחברה הישראלית ושירות הנשים בצה"ל " ، רמות ، תל אביב ، 1996 .

– יהב ، דן : " איזה מלחמה נהדרת ، טקסטים וסמלים מיליטרסטיים גלויים ותבויים בספרות הישראלית " ، תמוז ، תל אביב 2002 .

– יזרעאלי ، דפנה : " על מעמדה של האשה בישראל : נשים בצבא ، בעיות בינלאומיות : חברה ומדינה " ، ל"ג ، 26 – 21 : ( 63 ) 1994 .

– פדהצור ، ראובן : " מימי נוסף בדרך למיליטריזם " ، הארץ ، 11– 5 – 2003 .

– פירר ، רות : " בין דעה לידיעה : ספרי לימוד להיסטוריה של עם ישראל כאמצעים להקניית ערכים ציונים " ، דור לדור : קבצים לחקר תולדות החינוך היהודי בישראל ובתפוצות ، ג' : 1986 ، 58 – 23 .

– קימרלינג ، ברוך : " מיליטריזם בחברה הישראלית " ، תיאוריה וביקורת 4 : 1993 ، 123 – 141 .

– ששון –לוי : " אורנה ، חתרנות בתוך דיכוי : כינון זהויות מגדריות של חיילות בתפקידים 'גבריים' " ، בתוך 'התשמע קולי' ، ייצוגים של נשים בתרבות הישראלית ، יעל עצמון עורכת ، מכון ון ליר ، 2001 .

## المراجع الإنجليزية:

_ Adelman , Madelain . The Military , Mili tarism . and the Militarization of Domestic Vilence , in Violence Against Women . Vol 9 no . 9 , Spetermber 2003 . 1118 – 1152 .

_ Bar Tal . Daniel , Masada Syndroem : A Case of Central Belief , in Stress and Coping in time of War , edited by N . milgram New York , 1986 , p . 32 – 51 .

_ Bergham , Volfgang . R ., Militarism : The History of an International Debate , 1861 – 1979 . Cambridge , 1981.

_ Cock, Jacklyn, Women & War in South Africa, The Pilgram Press, Cleveland, 1993 .

_ Elsner, Alan, Abuse rate found high in military, Reuters page A29 of the Boston Globe on 12/15/2002 .

_ Elsner, Alan, Study warns child abus high in US military families, Reuters Foundation, 23.9.2004

WWW .alertnet.org . _

_ Enloe, Cynthia, Maneuvers : The International Politics of Militarizing Women's Lives, University of California Press, Berkeley, 2000 .

_ Florence, Mary Sargant, Marshall, Catherine, Ogden, C.K.,Militarism versus Feminism, Writings on Women and War, first publish in Great Britain by Allen and Unwin , 1915, Virago Press Limited, London, 1987 .
_ freire, Paulo, Pedagogy of Hope, Reliving Pedagogy of the Oppressed, Continuum , NY, 1992.
_ Gore, Jennifer, M., The Struggle for Pedagogies, Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth, Routledge, NY, 1993
_ Hanisch, Carol, "The Personal is Political" in the Feminist Revolution, Kathie Sarachild, Carol Hanisch, Faye Levine, Barbara Leon, Colette Price ed., Redstockings, 1969 (204-205) .
_ Haraway, Donna J, Chapter 9, "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege" in Simians,
_ Cyborgs, and Women: the Reinvention of Nature, New York: Routledge, 1991, pp. 183-201 .
_ Harrison, Deborah and lucy laliberte, No Life Like It: military Wives in Canada, 1994 .
_ Harststock, Nancy, C. M., Masculinity, Heroism, and the making of War, in Rocking the ship of State, Toward a Feminst Peace politics, Adriene Harris and Ynestra King, ed. Feminist Theory and Politics, Westview Press, Boulder, 1989.
_ hooks, bell, Feminist Theory, from Margin to Center , South End Press, Boston, 1984.
_ Klein, Uta, The Gendering of National Discourses and the Israeli-Palestinian conflict, European Journal of Women,s Studies, 1997, 4: 341-351 .
_ Reardon, Betty, Sexism and the War System,
Syracuse press, 1996 .
_ minnich, Elizabeth, Transforming Knowledge, Temple University Press, Philadelphia, 1990.
_ Swirski, Barbara ed, Calling the equality bluff: women in Israel, New York : Pergamon Press, 1991 .
_ Wolf, Christa, Accident/a Day's News, The University of Chicago Press, Chicago 1989 .

# ثقافة بصرية متعسكرة

بقلم : روتى قنطور

أُخذت مجموعة الصور المعروضة هنا من معرض العسكرة فى المجتمع ، الذى عُرض للمرة الأولى فى مؤتمر "العسكرة والتعليم" الذى عقد فى الجامعة العبرية وفى ندوة الكيبوتسات فى مايو ٢٠٠١ ، وهو يتنقل منذ ذلك الوقت بين مؤسسات تعليمية وأماكن عامة مختلفة . صاحبة فكرة العرض هى "دفورا بيرنباوم" ، التى جمَّعت المادة بمساعدة عضوات جماعة "بروفيل جديد" .

الجيش والروح العسكرية أمران متداخلان ، وبشكل كبير، فى الهوية الجمعية الإسرائيلية حتى أنه من الصعب فى بعض الأحيان تصنيفهما وعزلهما عن سائر عناصر الثقافة المحلية . فقد امتزجت اللغة العسكرية باللغة اليومية حتى أنها وجدت مكانها فى العبرية المعيارية ، حيث تذيع الإذاعة أغان لتخليد ذكرى من قُتلوا فى الحروب التى هى عنصر مهم من عناصر القيم العسكرية ، كأمر بدهى ويغنيها الأطفال فى رياض الأطفال ؛ وترفه محطة إذاعة عسكرية شعبية عن السائقين فى الاختناقات المرورية ويقرأ مدنيون مجلة عسكرية ؛ ويشغل "جنرالات" منصب رئيس حكومة ويشغل ضباط جيش متقاعدون مناصب مديرى مدارس ، ويستخدم مقاولو الإعلانات واقع الجيش الإسرائيلى من أجل بيع منتجات استهلاكية لاتمت بأية صلة للجيش . كل هذه الأمور تحظى بتعبير بصرى قوى فى الإعلام ولها حضور طاغ فى المشهد الإسرائيلى .

وحيث إننا معتادون على فحص وتحليل رسائل كلامية بوجه خاص ، فإننا نميل إلى التقليل من وقع تأثير البيئة البصرية ، لكن تعرضنا لرسائل بصرية متعسكرة حاد ومكثف للغاية ، حتى وإن كان هذا التعرض عرضياً وغير مقصود . وعلى سبيل المثال ، فإن مشهد الجنود وهم يرتدون الزى العسكرى مشهد مألوف للغاية فى الحافلات ، والقطارات ، كما أن الشوارع المجاورة للمبانى الحكومية فى تل أبيب تتشح فى ساعات الظهيرة باللون الكاكى

لمئات العسكريين الذين يخرجون فى استراحة . والأب الذى يرتدى الزى العسكرى ويصطحب طفله إلى المدرسة أو يشارك فى حفل عيد الميلاد فى الروضة (صورة ١) هو مشهد مألوف و"طبيعى" .

وتحمل لافتات الشوارع (صورة ٢) ، والمواقع والمبانى العامة فى كثير من الأحيان أسماء حروب ، وحملات عسكرية ، وأسلحة الجيش الإسرائيلى وقادة برتبهم العسكرية : الفاتحون، جنرالات الجيش الإسرائيلى ، الجنرال دافيد ، الهاجاناه ، الجندى المجهول ، حرس الحدود ، الأبطال ، المظليون ، خبراء المتفجرات وغيرها . ومن الممكن بسهولة الانتقال من شقة فى شارع "حملة قادش"(*) إلى شقة فى شارع "حرب الأيام الستة" . واعتاد إسرائيليون عديدون ، بعضهم بمبادرة فيها حنين إلى هويتهم العسكرية وآخرون بدوافع من الفخر بأولادهم الجنود ، إلصاق ملصقات تخص وحدات عسكرية على سياراتهم (صورة ٣) . ويلتقى أطفال إسرائيليون كل صباح بركن تخليد ذكرى خريجى المدرسة الذين قتلوا فى حروب . تتكون هذه الزاوية ، بشكل عام ، من لوح من الرخام أو المعدن ، حفرت عليه أسماء ( الشهداء ) وعلم الأمة وشعار الدولة (صورة ٤) . وفى الأماكن التى عادة ما تعلق فيها صور رئيس الدولة ورئيس الحكومة أيضاً ، لاينسون إضافة صورة رجل يرتدى الزى العسكرى فوقها ، هى صورة رئيس الأركان .

يمر الأطفال على هذه الزاوية بضع مرات فى اليوم ، وهذا التواصل البصرى مع "ذكرى الشهداء" هو جزء لايتجزأ من روتين الحياة فى ردهات المدارس . ومثل ديكور عرض

---

* – التسمية الإسرائيلية للعدوان الإسرائيلى على مصر ، والذى تزامن ، بشكل مخطط سلفاً ، مع عدوان كل من فرنسا وبريطانيا عليها فى ٢٩ أكتوبر عام ١٩٥٦ ، بعد تأميم جمال عبد الناصر قناة السويس . لم يحقق العدوان الفرنسى _ البريطانى أهدافه فى الاستيلاء على قناة السويس بفضل المقاومة المصرية الباسلة وأدى وقف إطلاق النار الذى أعلن عنه مجلس الأمن إلى خروج فورى للقوات البريطانية والفرنسية التى غزت بورسعيد . أما الجيش الإسرائيلى الذى وصل إلى سيناء فقد ظل فى مواقعه إلى أن انسحبت إسرائيل من سيناء ومن غزة بعد إنذار أمريكى _ سوفيتى فى شتاء ١٩٥٧ . والإسم "قادش" مستمد من اسم مكان ورد فى التوراة فى سيناء _ كان محطة انطلاق للقبائل العبرية إلى فلسطين (المترجم).

مسرحي يكون حاضراً بشكل دائم فى مقدمة خشبة المسرح ، فإن تخليد الذكرى يخرج من شفافيته ويتحول إلى بؤرة نشاط تربوى فى المدرسة فى (يوم الذكرى وفى يوم الاستقلال )(*).

تعد مناطق القتال وميادين المعارك أهدافاً ثابتة للرحلات المدرسية وللحركات الشبابية كجزء من خطة دراسية مألوفة تسمى ، وليس عبثاً ، "تراث معركة" ، وتتحول النصب التذكارية (لشهداء) الحروب ، التى أقيمت فى كثير من الحالات بداخل أحراش ، إلى مواقع للتنزه فى العطلات الأسبوعية . وفى بعض الأحيان يتم تعليم ذكرى المعركة بواسطة جزء خردة من سلاح . والسيارة النصف مجنزرة المحترقة أو الدبابة المحترقة هما جسمان طاغيان على المشهد العام من أعالى هضبة ما أو ضلع جبل بجوار الطريق . وتمثل قواعد الجيش وسلاح الجو ، التى تعرض ، من أجل الاستعراض ، وفرة من آلات الحرب ، بالنسبة للأطفال الإسرائيليين بديلاً مقبولاً لـ "لونابارك" (صورة ٥ ، وصورة ٦) ويجد الجيش متعة فى دعوة المواطنين لزيارة المعارض "الأمنية" .

فى بعض المدارس الثانوية تقام رحلات إلى قواعد الاستقبال والفرز كجزء من برنامج تأهيل لجنود المستقبل . يطلق على البرنامج إسم "جنود ليوم واحد" . ومن الممكن فى بعض الأحيان مقابلة جندى يرتدى الزى العسكرى فى غرفة المدرسين

بالمدرسة وظيفته تقديم استشارة للتلاميذ قبيل تجندهم . وفى المدارس الابتدائية تدخل الفصل "مدرِّسة ـ جندية" وهى ترتدى زى الجيش الإسرائيلى . يمتزج اللون الكاكى بالبيئة العادية للمدرسة ، ومن ثم يترسخ الربط البصرى بين جيش / مدرسة وبين الزى العسكرى / غرفة المدرسين فى وعى الأطفال .

لاغرو إذن أن حوانيت الكتب متخمة بكتب وبألبومات صور تعد الشباب المتشبثين باللون الكاكى بالانضمام المأمون للجيش ، مثل كتاب "عاموس اتينجر" "ربع قبل التجنيد"، (إصدار أفيفيم ، ١٩٩٣) ، ولاعجب أن من الممكن العثور فيها أيضاً على بطاقات تهنئة

---

* – اليوم الذى اتخذته دولة إسرائيل عيداً قومياً لها ، وهو يوافق الـ ١٤ من مايو ١٩٤٨ ، احتفالاً بيوم إعلان قيام دولة إسرائيل . وتتلى فى العديد من المعابد اليهودية فى هذا اليوم صلاة "هليل" ( أجزاء من المزمورين ١١٣ ، ١١٨ من سفر المزامير تعبر عن الشكر للإله) ، وهى صلاة تتلى ، أصلاً ، فى عدد من الأعياد اليهودية الدينية (المترجم) .

وأغلفة مبهجة مخصصة للمتجندين الجدد .وتدوى أيضاً من فوق جدران الفصول رسائل بصرية متعسكرة ، حيث تقدم زاوية قضايا الساعة ، التى تمتد فى بعض الأحيان بعرض جدار كامل ، بالطبع الصور ذات الصلة بالواقع الإسرائيلى : حرب ، جنود وأسلحة . وهكذا تتغلغل ، وبشكل غير متعمد ، ومن خلال الاستثارة البصرية ، الرسائل العسكرية إلى داخل وعى الأطفال ، وتحوّل الذكريات التى يتم حفرها بداخلهم المشاهد التى تعرضوا لها إلى واقعية ومألوفة . صحيح أنه فى كل مكان بالعالم يهوى الأطفال التنكر فى زى مقاتلين، لكن سنوات قليلة فقط تفصل بين هذا التنكر وبين التجند ذاته فى إسرائيل . وهكذا يتحول التنكر (صورة ٧) ليس فقط إلى تعبير بصرى ساذج عن الواقع المحيط ، وإنما أيضاً إلى شبه بروفة عامة استعداداً للأمر الحقيقى .

على أية حال ، فإن البرهان الأنجع على هيمنة الجيش على الثقافة الإسرائيلية هو ربما استخدام مقاولى الإعلانات لتشبيهات عسكرية ، فى سياقات متعسكرة تصريحاً وتلميحاً ، بوصفها تشجع المبيعات فى كل مجال ممكن : طعام ، وسائل ترفيه ، صحة ، إعلام ومنتجات استهلاكية . يمثل الجيش فى الإعلانات الإسرائيلى الرائع ، وقلب الإجماع ، وذا الشعبية ، والشعبوى ، والسمة المحببة بشكل لايقبل الشك من كل طبقات السكان اليهود . ليس من الواضح فى الإعلانات الخاصة بـ "الكاميرى" (صورة ٨) و"سيلكوم" (صورة ٩) و"بيزك" (صورة ١٠) و"دلتا" (صورة ١١) ، و"صندوق علاج المرضى مكابى" (صورة ١٢) و"لودجياه" (صورة ١٣) ، ما إذا كان مسئولو الإعلانات على علم بالتلاعب الذى يقومون به من خلال هذه التشبيهات وما إذا كانوا يستخدمون المضامين العسكرية انطلاقاً من اعتبارات مهنية باردة ؛ وربما يكون قرار الإعلان عن هاتف ، أو تأمين صحى أو عرض مسرحى من خلال تشبيهات عسكرية هو أمر طبيعى بالنسبة لمقاولى الإعلانات ، نظراً لأن إسراليليتهم هم أيضاً قد انبنت على أسس متعسكرة .

هل من المعقول أن مقاولى الإعلانات أنفسهم أيضاً ، الذين تشكلت شخصيتهم من خلال هيئة التعليم الإسرائيلية ، يجترون الرسائل المتعسكرة التى انغرست بداخلهم وبذا يسهمون دون وعى فى تكريسها كعناصر لاتتجزأ من الثقافة الإسرائيلية ؟

## ملحق الصور .



صورة (١)

صورة لأب يرتدى الزى العسكرى وهو يحتفل بعيد ميلاد طفله فى الروضة، وقد بدت السعادة على المدرسات اللاتى تظهرن فى الصورة .

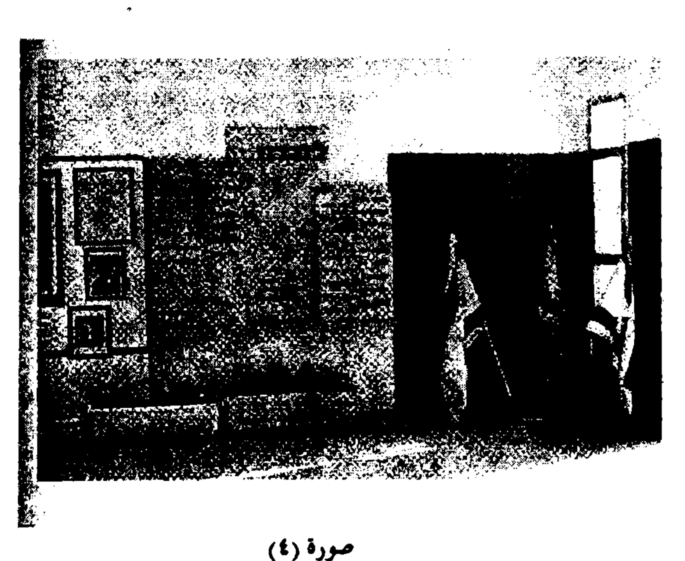
صورة (٢)

لوحتان لاسمى شارعين مجاورين مثبتان على عمود إنارة ، وقد كُتوب على الأولى : شارع الجيش الإسرائيلى ، وعلى الثانية: شارع القادة .



صورة (٣)

ملصق لوحدة عسكرية على سيارة كتب عليه : كل الشكر للكوماندوز البحرى .



صورة (٤)

صورة يظهر فيها لوحان من الرخام ، وقد حفرت عليهما أسماء من قتلوا فى الحروب من خريجى المدرسة ، مع صورة رئيس الدولة ، والأعلام الإسرائيلية منكسة .



صورة (٥)

صورة لأطفال فى الروضة وهم يتسلقون ظهر آلية عسكرية فى إحدى الرحلات .



صورة (٦)

صورة لطفل فى الروضة وهو يتسلق دبابة إسرائيلية ويمسك بمدفعها .



صورة (٧)

صورة لطفلين إسرائيليين يرتديان زياً عسكرياً ويمسك أحدهما ببندقية .




صورة (٨)

صورة لإعلان لمسرح "الكاميرى" _ أحد أشهر المسارح فى إسرائيل _
كتب فيه : الكاميرى يتجند من أجل الجيش الإسرائيلى




صورة (٩)

صورة لإعلان لشركة "سيلكوم" للاتصالات يظهر فيه ثلاثة شبان

يبدو أنهم جنود فى وحدات خاصة وقد كتب تحت الصور : عبِّر عن نفسك




صورة (١٠)

صورة لإعلان لشركة "بيزك" للهواتف يعلن عن بطاقة للحالات الطارئة وقد ظهر فى الإعلان صورة طائرة عمودية عسكرية محلقة فى الجو كتب فوقها : وحدة إنقاذ وإغاثة ، وأسفلها : هل نفدت بطاقة "التيليكارت" ، هل أغلق الكانتين العسكرى أبوابه ، هل انتهت البطاريات فى الهاتف المحمول ، هل نفد المال ، هل انتهى كل شىء ، إذن الحل فى "شيلو" (خدمة جوفيانا ١٤٢ تنقذك من كل محنة قد تتعرض لها لاقدر الله) .




صورة (١١)

صورة لإعلان عن ملابس لشركة "دلتا بلاس" . يظهر فيها جندى كتب عليه : حَسِّنى صورته يا ماما ! ثم إشارات إلى ملابس داخلية ، وقمصان وبنطلونات بوكسر وجوارب كوماندوز ، وجوارب جنديات .




صورة (١٢)

صورة إعلان عن صندوق علاج المرضى ( مكابي ) يظهر فيها جنديان صحيحا البدن
وقد كتب فيه : لقد صليتَ طوال الخدمة العسكرية أن يعود فقط سليماً .
الآن ينبغي الحفاظ على الصحة ، مع إشارة إلى الصندوق العلاجي المذكور .




صورة (١٣)

صورة لإعلان لشركة "لودجياه" للملابس الداخلية ، تظهر فيه صورة جندى عارى الصدر تعانقه جندية شابة من الخلف وقد كتب فوق وتحت :

سليب بوكسر عسكرى للجندى .... يمنع الالتهابات الجلدية .

# "جنرالات" فى التعليم : عسكريون كمديرى مدارس

بقلم : هنريت دهان كاليف

**مقدمة :**

يُنظر إلى الوضع المحورى للحرب التى هى جزء من الحياة فى إسرائيل بوصفه أمراً طبيعياً ، كما يُنظر إلى الجيش على أنه جزء لايتجزأ من الحياة . وكنتيجة لذلك ، فإنه يُنظر أيضاً إلى الوضع التفضيلى للرجال ، من حيث كونهم محاربين ، كأمر بدهى . وثمة مكان رئيسى فى تأسيس الوعى والهوية الجمعية والخاصة للسكان اليهود فى إسرائيل محفوظ لفرصة حدوث حروب . ونتيجة لذلك ، فإن الحرب والاستعداد لها يتحولان ، بحكم حضورهما فى الوعى ، إلى حل سديد لمشاكل فى المجال العسكرى ، وبالإضافة إلى ذلك فإنهما يتسربان إلى المجال السياسى وإلى الحياة المدنية . لهذا الوضع تداعيات مؤثرة على انقسام العمل النوعى فى إسرائيل ، نظراً لأنه تنشأ ، على أساس الدمج بين العسكرى والمدنى ، بنية للتصنيف الطبقى بين البنين والبنات وبين الرجال والنساء حتى فى ظل عدم وجود حرب ، وفى مجالات لاتمت إلى العسكرة بصلة أيضاً .

تناقش هذه المقالة تأثيرات دمج الجيش فى المجتمع ، وبخاصة فى البعد التعليمى . تأخذ إسرائيل بنظام الخدمة العسكرية الإلزامية التى تلزم الفتيان والفتيات بأداء الخدمة العسكرية بعد فترة قصيرة من إنهاء دراستهم فى المرحلة الثانوية . يُنظر إلى خدمتهم العسكرية على أنها مرحلة طبيعية ، وحتى مرغوبة ، فى تشكيلهم استعداداً لأداء دورهم كمواطنين أوفياء للدولة ، يقومون بتنمية ولائهم لها فى الجيش . تنمى منظومة التعليم هذا التصور بمنهجية كجزء من عادات التفكير .

يخلق التعليم حتمية التجنيد دون أن يتخذ موقفاً متشككاً ودون أن ينتقد الخدمة العسكرية فى حد ذاتها ، أو العلاقة بين السياسة والحياة المدنية والجيش فى إسرائيل . ويرى التعليم أن خيار القتال هو اتجاه معرفى منطقى ، وهكذا يمثل شكل التعليم آلية ذات قدرة

هائلة على خلق علاقة طبيعية تجاه العسكرة فى المجتمع الإسرائيلى اليهودى . يزور أطفال رياض الأطفال معارض الجيش الإسرائيلى ، ويُدعى ضباط لإلقاء محاضرات فى مدارس ، ويدعى تلاميذ المرحلة الثانوية لمشاهدة مناورات ميدانية بالذخيرة الحية ، وتزور مجموعات من الشباب معسكرات الجيش ، ومؤخراً تفشت ظاهرة التعليم العسكرى عن طريق تغلغل ضباط عسكريين متقاعدين فى مناصب الإدارة بالمدارس .

وإزاء هذا التعايش العميق يثور التساؤل حول نتائج تجند منظومة التعليم من أجل تنشئة المتجندين والمتجندات، كما يثور التساؤل حول تغلغل الروح العسكرية ، فى هيئة ضباط الجيش ، داخل جدران المدرسة . ما هو دور منظومة التعليم فى عمليات الإعداد استعداداً للخدمة العسكرية والحرب فى حياة الشبان والشابات ؟ وما هو فحوى إسهام الضباط المتقاعدين ، الذين يشغلون مناصب إدارية فى المدارس ، فى نسق التعليم ؟

أريد فى هذه المقالة أن أعنى بهذه القضايا من الجوانب التالية : هل يوجد تناقض قيمى بين أخلاق التعليم وبين أخلاق الجيش ؟ وهل تتسق قيم التعليم مع قيم الجيش أو تناقضها ؟ إذا كانت قيم التعليم تتسق مع قيم الجيش ، فإن السؤال المطروح هو فقط كيف يتم إكسابها للأطفال بواسطة هيئة التعليم ، ولا يتم على الإطلاق طرح السؤال هل حضور "جنرالات" فى التعليم أمر جيد . إذا لم يُطرح هذا السؤال ، فستكون النتيجة تلقائياً أن دخولهم التعليم إيجابى . وإذا كانت القيم يعارض بعضها بعضاً ، فإن السؤال يصير زائداً ويكون الاستنتاج الحتمى هو أن "الجنرالات" لاينبغى لهم أن يتغلغلوا فى التعليم ، وأن من المستحسن العمل على منع الظاهرة .

يظهر البحث التجريبى أن جوانب تاريخية ، واقتصادية ، وسياسية ، وأمنية وبيروقراطية ، قد مهدت الأرض فى إسرائيل لإعطاء مشروعية لتغلغل "جنرالات" فى التعليم . ويظهر النقاش القيمى للظاهرة أن هناك تناقضاً جزئياً على الأقل بين غايات التعليم وبين غايات الجيش ، كما سأوضح فى هذه المقالة . هذا التناقض يطرح السؤال التالى : لماذا تحظى الظاهرة "جنرالات" فى التعليم بمشروعية وبشعبية واسعة للغاية من جانب معظم مسئولى التعليم ومن جانب الجمهور العريض ؟

سأوضح فى هذه المقالة أن قبول الظاهرة هو وضع يؤدى إلى تشـوهات فى التعلـيم فى إسرائيل ، نظراً لأن التعامل مع مشاكل التعليم بواسطة "جنرالات" ينحى جانباً التعامل مع مشاكل التعليم بواسطة قيم التعليم ، ويسمح بالهروب إلى حلول عبثية .

الاستخلاص الذى خلصت إليه المقالة هو أن الربط نابع من خلط ومن ربط خاطىء بين أخلاق الجيش وبين أخلاق التعليم .

**خلفية تاريخية موجزة**

لقد تغلغل الجيش فى هيئة التعليم ، مثلما تغلغل فى سائر الهيئات المدنية فى الدولة منذ فترة الوجود اليهودى فى فلسطين[1] ( قبل قيام إسرائيل ) عندما اهتم بتجنيد متطوعين شبان، بل وأحداث فى كثير من الأحيان ، ضمن قوات ( الكفاح )[*] ضد البريطانيين والعرب _ وذلك كمرحلة فى تأسيس ( الأمة ) ، كعادة تأسيس الأمم ( ; Holden , 1974 Meyer , 19) _ وبعد إقامة الدولة وفى أعقاب انتهاء معارك ١٩٤٨ وتفكيك "البلماح"[**]، وتعزز هذا الاتجاه فى العديد من الاتجاهات التى حولت إسرائيل إلى جماعة

---

١ – على سبيل المثال فى ١٩١٤ قرر الدكتور آرتور بيرام ، مؤسس ومدير مدرسة هرئيلى فى حيفا ، أن التعلـيم العبرى ينبغى أن يكون منغمساً فى تشجيع الشباب على تحمل عبء الأمن . فاشترى أسـلحة ، وخبأهـا فى مطبخ المدرسة ودرّب تلاميذه على استخدامها . وجرّب نظريته بوضوح فى عام ١٩٤٠ : "اكتفت المدرسـة الثانوية فترة أكثر من اللازم بتقديم معلومات وشهادات (وبذا) تخلت عن دورها الرئيسى : أن تمثل لتلاميذها مكاناً يكتسبون فيه القيم الروحية _ القومية المطلوبة لهم كمضمون لحياتهم {......} سيكون دور التعليم هو تنشئة "رجال" ، منضبطين ، شجعان ، صارمين ومدققين فى العمل ، يعرفون ويقدرون على تحمل البرد والحر ، والعجز والإنهاك وأداء أيضاً مطالب من الصعب أداؤها . (من داخل أرشيف تاريخ الهاجانـاه ، ١٩٩٩ ، فى ختام نقاش لجنة التعليم ، فبراير ١٩٤٠) (المترجم).

* – مصطلح مراوغ يهدف إلى قلب الحقائق وتشويهها من جانب آلة الدعاية الصهيونية ، التى تصور العمليـات الإرهابية اليهودية ضد كل من البريطانيين والعرب ، على السواء ، فى فلسطين لمعارضتهم المشروع الاستيطانى الصهيونى على أنه (كفاح) مزعوم (المترجم).

** – قوات صهيونية خاصة نفذت العديد من العمليات القذرة ضد الفلسطينيين ، والكلمة إختصار للكلمـات العبرية "سرايا الصاعقة" (المترجم).

مجنَّدة (كيميرلنج ، ١٩٩٥) . فى نفس الوقت تسرح من الخدمة العسكرية عسكريون عديدون ، أرادوا الانخراط فى السوق المدنية ، وكانت النتيجة أن حجم البطالة أحدث فى الدولة الإسرائيلية أزمة التقشف (دهان كاليف ، ١٩٩٢) .

خلقت الحاجة المتزايدة لإيجاد أماكن عمل ضغطاً لتشغيل جنود وضباط مسرَّحين من الخدمة ، المحصر جل خبرتهم فى المجال العسكرى ، وفى المؤسسات الجديدة للدولة ، ومن بينها المؤسسات التعليمية والمدارس . وبالتوازى مع ذلك ترسخ فى التعليم التصور القائل بوجوب إكساب الشباب تأهيلاً ميدانياً ونشاطاً شبه عسكرى ، وتمثل الأمر فى دروس " الجدناع " (كتائب الشباب) . اشتمل هذا التأهيل فى البداية أيضاً على تدريبات إطلاق النار ببندقية تشيكية . لم يكن حضور جنود أنهوا خدمتهم العسكرية فى هيئة التعليم والحاجة إليهم لإكساب تأهيل شبه عسكرى مقصوراً إذن على هيئة التعليم فى السنوات الأخيرة ولم يكن ظاهرة جديدة (مايزلس ، ١٩٩٣) .

ومع السنوات ترسخت القيم القائلة بأن الجيش الإسرائيلى ، كجيش للشعب ، ليس فقط قوة للدفاع وذراعاً للأمن ، وإنما عنصر منخرط فى كل العمل المدنى .

أصبح الجيش هيئة تعمل على توطين المهاجرين اليهود ، وعلى استيعابهم ، وأيضاً هيئة تربوية (ديان ، ١٩٧٧) ، وأكسبته أطر تعليمية متفردة فتحها وضعاً متفرداً داخل هيئة التعليم (بالضبط مثلما كان له وضع خاص فى هيئات أخرى عديدة أبرزها هيئة الزراعة والتكنولوجيا ( ديان ، ١٩٧٧ ) .

أدى الجيش الإسرائيلى فى كثير من الأحيان دوراً دفاعياً منقذاً وداعماً حيث فشلت هيئة التعليم ، حيث تبنى أطفالاً يئست هيئة التعليم العادية منهم وقام بدمجهم فى أطر مشاريع خاصة ، استطاعوا فيها استكمال دراستهم . فى البداية كانت هذه مدارس لاستكمال التعليم الأساسى ، ثم أقيم بعد ذلك المشروع الذى عُرف باسم "شباب رافول"(*) وكذا تم

* – رافول إسم تدليل لرئيس أركان الجيش الإسرائيلى "رفائيل إيتان" ، خلال غزو لبنان عام ١٩٨٢ ، والذى كان يكن عداءً شديداً للعرب ، حتى أنه شبههم بالحشرات المسممة بداخل زجاجة مبيد حشرى ، وأصدر أمراً بإخصاء المقاومين الفلسطينيين خلال الإنتفاضة الأولى (١٩٨٧ – ١٩٩٣ ) . والشباب الذين ينتسبون إليه هم مجموعة من المتطرفين اليهود ، الذين جمع بينهم الكره الشديد للعرب (المترجم) .

تنفيذ مشروع وضع معلمات ـ جنديات فى تجمعات سكنية تحاشت قوى تدريسية متخصصة الوصول إليها .

لا تقتصر ظاهرة "الجنرالات" والجنود المحترفين من ذوى الرتب العليا الذين أنهوا خدمتهم العاملة وبدأوا عملاً ثانياً كمعلمين وكمديرين للمدارس إلى حد كبير على الثقافة السياسية فى إسرائيل ، ولا تشذ عن معايير التعليم فى البلاد . فقد كان تغلغل الـ "جنرالات" فى السياسة ، والاقتصاد ، ومجال التكنولوجيا المتطورة وجميع مجالات الحياة العامة أمراً مألوفاً بشكل عام ، والسؤال المطروح فى هذا الصدد هو إلى أى حد يتواءم التأهيل المهنى للعسكرى المخضرم المسرح من الخدمة مع مجال التعليم الذى بدأه بعمل مهنى ثان .

**تطور العرض والطلب على منتج" العسكرى الرفيع المسرح من الخدمة"**

يبدو للوهلة الأولى أن تغلغل العسكريين المخضرمين المسرحين من الخدمة هو عملية غير رسمية تتم بمقتضى العلاقات الشخصية للمسرح من الخدمة مع عناصر فى الهيئة المدنية . لكن الأمر ليس بهذا النحو . فقد أخذ عدد الضباط المخضرمين المسرحين فى التزايد منذ الثمانينيات ، ووجد السوق المدنى صعوبة فى توفير أماكن عمل لهم توائم القدرات والمهارات المهنية التى عرضوها ، رغم أن الاقتصاد كان فى حالة نمو (وإن كان بطيئاً) (كاش ، ١٩٧٧) . أنشأت وزارة الدفاع دائماً وأبداً أطراً للعناية بالعسكرى العادى وبالعسكرى الرفيع المسرحين من الخدمة [١] ، ولكن فى الثمانينيات تطورت هذه الهيئة بشكل رسمى خارج المؤسسة عن طريق إنشاء جمعيات صغيرة تحولت إلى منظمات دعم عسكرية واحتوت ضمن عملها كل عسكرى وكل وحدة عسكرية طبقاً لمدى مبادرات المسرحين منها (مايزلس ، ١٩٩٣) . آلت هذه الوحدات على نفسها العناية باحتياجات وبرفاهية العسكريين وأسرهم . على سبيل المثال ، جمعية "تسيفت" (طاقم) أو "أسرة سلاح الجو" . بهذه الطريقة ، ظل العسكريون الذين أنهوا خدمتهم العسكرية مرتبطين ومتداخلين فى الهيئات المختلفة للهيئة الأمنية من خلال الهيئات العسكرية الداعمة التى تساعدهم على أن

---

١ – قانون استيعاب العسكريين المسرحين ، ١٩٤٩ ، وحركة استيعاب الجندى المسرح .

يشقوا طريقهم فى الوظيفة الثانية ؛ وذلك خلافاً تماماً للمحالين للتقاعد فى أماكن عمل مدنية: يذهب المدنى المحال للتقاعد إلى حال سبيله وليست هناك هيئات منظمة تواصل العناية باحتياجاته . ثمة هيئات عديدة مرتبطة بمكاتب التشغيل ، وبشركات الهاى تكنولوجى ، وبالمؤسسات العامة والاقتصادية والسياسية وبالشركات الخاصة . أكثر من ذلك ، أن شبكة علاقات متشعبة أقامها العسكريون المسرحون قد تطورت حقاً ، لكن بدايتها كانت فى مراحل التعليم الثانوى .

إحدى الظواهر المثيرة هى أن العسكرى الذى قام بأداء الخدمة فى سلاح الجو يستطيع أن يهتم بأن يخدم ابنه فى هذا السلاح وأحياناً حتى فى نفس الوحدة التى خدم هو ذاته فيها ، وكل هذا بحكم كونه إبن "أسرة سلاح الجو" . وهناك جمعية تهتم بتأمين الانتقال الـ "سليم" للمجند الجديد فى مسارات التجنيد . يتحقق هذا بوجه خاص نظراً لأن الجيش الإسرائيلى قد انتهج إعداداً وتأهيلاً مسبقين وتصنيفاً مسبقاً للتجنيد فيما يتعلق بجزء ملموس من المهن العسكرية . يبدى فتيان المدرسة الذين أخذ ميعاد تجنيدهم فى الاقتراب وعياً كبيراً بهذا المسار من التأهيل العسكرى المسبق ، ويدركون أن التطعيم السليم هو شرط للانخراط اللائق فى الحياة الراشدة (ليفى فيجيل ، ١٩٩٣) . فى المدرسة الكائنة فى "عومر" ، على سبيل المثال ، وهى تجمع سكنى للطبقة العليا فى إسرائيل ، تبدو هذه المعرفة متطورة للغاية حتى أن مسار التأهيل فى الثانوية مخطط ليس فقط من أجل اكتساب المهنة العسكرية المرغوبة وإنما أيضاً من أجل خلق منظومة علاقات ، ومخصص حتى لتمهيد الطريق للمهنة الـ بعد عسكرية . بمعنى آخر ، ليس من المستبعد أن يتمكن طالب الثانوى من أن يخطط سلفاً ويعرف ليس فقط أين سيخدم فى الجيش وإنما أيضاً فى أى مهنة سيعمل فى نهاية الخدمة . الجيش موجود إذن فى قلب هيئة التعليم فيما يتعلق بأمور عامة مثل اختيار المهنة العسكرية ، ووضع الفتى على طريق مستقبله أيضاً بعد الجيش وغيره (بن إليعزر ، ١٩٩٥) . أحد المهام الرئيسية للهيئات والجمعيات التى أقيمت فى الثمانينيات هو القيام بدور الوسيط : تحديد حاجة مدنية وإيجاد إجابة "عسكرية" لها عن طريق المورد المتوفر بين أيديها بوفرة _

العسكرى المحترف المخضرم المتسرح من الخدمة ، بمعنى تحديد سوق للمنتج الذى يستطيع المحترف "أن يبيعه" وإدخاله هذا السوق .

أدى قرار رئيس الأركان "إيهود باراك" فى التسعينيات بالتقليص والاستقطاع من ميزانية الجيش بغية ترشيده وجعله أكثر حرفية إلى تسريح مقاتلين متمرسين ، وفى التسعينيات شجع الجيش جنوداً عديدين ، توقف مسار ترقيتهم أو استنفد ، على الخروج إلى السوق المدنى . ونتيجة لذلك ازداد سوق المسرحين أكثر . كان من الممكن الاستدلال من إعلانات طلب وظائف فى الصحف على ازدهار شركات الحراسة والتأمين،التى يتطلب العمل فيها خبرة قتالية ومهارات عسكرية: فقد تم استحداث منتج أطلق عليه "خدمات التأمين والتدريب العسكرى"، تم تسويقه فى البلاد وصُدِّر حتى إلى دول أجنبية وبيع إلى شركات طيران . وثمة منتج آخر يتم تسويقه فى العالم هو تأمين الشخصيات وتجنيد المرتزقة عن طريق عناصر سياسية وثورية فى دول فى أمريكا اللاتينية وفى وسط أفريقيا .

**اللقاء بين هيئة التعليم و"العسكرى الرفيع المسرَّح"**

صحيح أن العسكرى الرفيع المسرح من الخدمة ذو مهارات عسكرية وقتالية بوجه خاص، لكنه يجتاز بالتوازى تأهيلاً قيادياً وزعامياً ، يهتم فى كثير من الأحيان بالتدريب ويُعنى بالمشاكل الشخصية لجنوده . هو مطالبُ بإبداء قدرة تنظيمية وإدارية بالإضافة إلى مهارات أخرى ، وعليه أن يبدى قدرة على التعاون والتنسيق مع هيئات وقوى أخرى . ومع تسريحه من الخدمة يكون قد اكتسب خبرة ومعرفة وفيرتين فى المجال وفى المهنة العسكرية التى أداها . هكذا تقول العقيد احتياط "أهوفاه يناى" ، الرئيسة السابقة لشعبة الأكاديميين فى الجيش الإسرائيلى : "نحن نهتم معظم الوقت بالقيادة ، ونعمل مع رفاق فى الثامنة عشرة من العمر ، ونتلقى إنتاج مدارس ثانوية ، نتلقاهم من أول يد {أى ، هيئة التعليم } وبلا عمليات (تعليمية) طويلة فى الجيش" . فى هذه النقطة يحدث التقاء الضابط الرفيع المتسرح من الخدمة مع هيئة التعليم . كيف يحدث الربط ، من جانب هيئة التعليم بين هيئة التعليم وبين العسكرى المسرح ؟.

**إدارة التعليم فى إسرائيل : الواقع والصورة**

يتم تغذية هيئة التعليم بقوة بشرية ماهرة تجتاز بوجه عام تأهيلاً تعليمياً فى "سمينارات" أو فى أطر تعليمية جامعية للحصول على شهادة تدريس [١] . يأتى المدير بشكل عام من داخل الهيئة ويترقى بداخلها حتى يصل إلى منصبه . يوجد فى مرحلة الانتقال إلى منصب الإدارة عنق زجاجة ، ويمارس المدرسون الذين ينتظرون الترقية ضغوطاً كبيرة من خلال لجان المدرسين القوية التابعة لهم (فريدمان ، ١٩٩٥) . القدرة على الدخول ليست سهلة إذن وتتحقق إمكانية العسكرى المخضرم المسرح من الخدمة فى الدخول إلى الهيئة من خلال وسائل غير مباشرة وأحياناً حتى من خلال إسقاط من فوق ، كما سأصف لاحقاً .

هيئة التعليم اليوم هيئة مترهلة مرتبطة بعناصر عديدة جداً من الهيئة العامة . تمر ميزانيات التعليم عبر وسائل عديدة : الخزانة ، لجان أولياء الأمور ، لجان المدرسين ، الجمعيات العاملة إلى جانب المدارس كمقاولين للخدمات التعليمية والصيانة ، والمجالس المحلية وغيرها . وعليه، فإن عمل المدير / المديرة فى المدرسة يتحول فى الأساس إلى عمل تنسيقى بين الهيئات، أى إلى عمل سياسى قوامه ممارسة ضغط على البلدية للإفراج عن ميزانيات التعليم المحولة إليها ، وكذا التنسيق بين المدرسة وبين هيئات تمنح المدرسة خدمات ، وما شاكل ذلك . بكلمات أخرى ، فإن عمل المدير همه الأساسى هو إدارة وتنظيم التعليم ، وهو معنى بما يمكن تسميته "بوليتيكا التعليم" وليس التعليم نفسه .

من الصعب الاختلاف حول الحجة الرائجة فيما يخص صورة هيئة التعليم وصورة الندوات العلمية الخاصة بتأهيل مدرسين كهيئات فاشلة ومنهارة (زيلبرشتاين ، ١٩٩٠) . يتحدث شكل التعليم والجو السائد فى المؤسسات التعليمية اليوم عن نفسه . فالنزاعات العديدة ، ومستوى التدريس المنخفض فى الضواحى والاستقطاب بينه وبين التعليم المخضرم، والعنف الشديد ، والتكدس فى المدارس الشاملة وفى الفصول ، وعملية التخصيص الملتوية للميزانية عن طريق البلديات _ المتداعية هى أيضاً _ هى فقط نزر يسير

---

١- مؤسسات تأهيل عاملين بالتدريس (القدس : وزارة التربية والثقافة ، معهد تخطيط التدريس ، ١٩٩٩) .

من جملة المشاكل التى تشل هيئة التعليم . يشعر جمهور أولياء الأمور ، والأبناء ، ورجال تعليم عديدون منذ فترة كبيرة بأنهم واقعون فى فخ وعاجزون إزاء هذا الوضع . يتشارك كثيرون جداً فى الشعور الصعب بافتقاد العدالة ، ولذا يفعل كل ولى أمر ، مدرس أو إبن ، ما يحلو له . ويشكو مقاولون من أن أياديهم مكبلة بلوائح وبكتيبات دورية للمدير العام لاتسمح لهم بممارسة تفكير مستقل واتخاذ سياسة مستقلة فيما يتعلق بالتدريس والعقاب ، والبرامج الدراسية وشغل الوظائف . تترك الصدامات والتوترات بين اللاعبين فى الهيئة جمهور المشتغلين بالتعليم ومستهلكى التعليم فى حالة من الفوضى . صورة الوضع ليست واحدة ومتجانسة فى جميع أقسام الهيئة ، وهناك بعض جزر تعليمية أخرى من الممكن الإشارة إليها بوصفها نموذجاً يحتذى ، خاصة فى التعليم الرسمى _ الدينى فى المستوطنات . إلى داخل هذا الواقع الصعب "يُلقَى" بالعسكرى المحترف المسرح من الخدمة ، وهو يرتسم كثيراً فى نظر الهيئة ، وأولياء الأمور والأبناء ، وحتى فى نظر نفسه ، كشبه deus ex machina ، منقذ غير متوقع .

### قيم التعليم إزاء قيم الجيش

الطيار ، وفرد الاستطلاع ، والرُّبّان ، والمقاتل ، وفرد الدبابة المسرحون من الخدمة العسكرية مكلّلون بالمجد فى الوعى الإسرائيلى . والمقاتل ، والمدافع ، والقائد _ هى أوصاف عامرة بالسمات النوعية الإنسانية لإنسان ناجح . يتعين على المرشح ، من أجل النجاح فى دورات الطيران ودورات الضباط فى جميع جيوش العالم ، أن يبدى ليس فقط كفاءة دراسية عالية وقدرة جسدية عالية ، وإنما أيضاً سمات أساسية مثل الانضباط والنظام ، والعزيمة ، والقدرة التنظيمية ، والحزم والقدرة على القيادة ، والزعامة والإصرار على الهدف . وإلى جانب كل هذه الأمور ، فإن العسكرى المخضرم المسرح من الخدمة فى إسرائيل هو فى كثير من الأحيان مكلل بقصص قتالية ، ويمثل رمزاً ( لقيم ) الجيش الإسرائيلى وأحياناً حتى مكلل بالنياشين . وحتى إذا كان هذا الوصف مبالغاً فيه ربما ، وحتى إذا كان غير مناسب لجميع العسكريين المخضرمين المسرحين من الخدمة ، فإن هذا التشبيه هو بالضبط مالدى الجيش ليقدمه وهو بالضبط ما تستصرخ من أجله المدرسة وهيئة التعليم . نشأ هذا الوصف

من خلال التقاء ممثلى إحدى الهيئات ، العسكرية ، مع ممثلى الهيئة الأخرى ، التعليمية ، بمعنى ، أن عضو الجمعية العسكرية المعنى بتسويق العسكرى المخضرم المسرح من الخدمة التابع له عندما يلتقى عضو أو مسئولة هيئة التعليم ، أو المسئول عن سمينار التعليم ، فإن النقاش حول العلاقة بين الجيش الإسرائيلى وبين هيئة التعليم ، بين الجمعية شبه العسكرية وبين هيئة التعليم يدور حول قيم الهيئتين وليس حول الأشخاص الواقعيين . وعليه، فإنه فى ظل واقع فوضوى ، وفى ظل حالة الضائقة التى تعانى منها هيئة التعليم ، لايمكن تقريباً الصمود أمام الإغراء الذى يقدمه الجيش ، ممثلاً فى عسكرييه المسرحين ، لهيئة التعليم .

تؤدى صورة القائد المسرح من الخدمة دور المنقذ الذى لايستطيع الإضرار بعد بالهيئة المتأزمة ، وإنما قادر تحديداً على فرض نظام داخل الفوضى وإنقاذ هيئة التعليم من الوحل الذى هى غارقة فيه . تنمو الرابطة بين هيئة التعليم وبين المسرحين من الجيش وممثليهم فى أرض خصبة من التشبيهات القابعة فى الوعى العام وتطابق خيرة الشعارات الرومانسية الشائعة للغاية فى الأخلاق الإسرائيلية ، من قبيل : "جيش صغير وداهية" (تصريح رئيس الأركان إيهود باراك مع تسلمه المنصب) ، و"خبطة واحدة ونخلِّص" (تصريح عيزر فايتسمان عندما شغل منصب قائد سلاح الجو عشية حرب ١٩٦٧) ، أو "بقوة ، وبسرعة وبشكل ذكى" (تصريح رئيس الأركان حييم برليف بعد حرب عام ١٩٦٧) .

يخلق هذا الربط بين الواقع المتداعى لهيئة التعليم وبين صورة القائد المكللة بالمجد الأساس لمشروعية دخول الـ "جنرالات" إلى هيئة التعليم . السؤال هو هل ينجح هذا القائد بالفعل فى إحداث التغيير المأمول ؟

تسرد "رينا بركول" (Barkol , 1996) التى تشرف على المشروع الذى يؤهل ضباط الجيش لمناصب التدريس والإدارة فى التعليم ، فى المقال الذى كتبته ستة مبررات فى حق إدماج قادة وعسكريين مخضرمين فى هيئة التعليم . أولا ، هى تقول ، بأن قادة الجيش اكتسبوا خبرة فى تجربة تتعلق بإحراز أهداف قومية . وأنهم يدركون بسهولة أن التعليم غاية قومية ، وأن ضباط الجيش ينظرون بعين نقدية إلى هيئة التعليم ، التى عرفت باسم "ورشة الصهيونيين" ، وأنهم يتطلعون إلى تحويل المدرسة إلى مكان يستطيع الشباب النمو فيه ثقافياً

وأخلاقياً . ثانياً ، هي تقول بأن الجيش ليس هيراركياً إلى هذا الحد كما يميلـون دائمـاً إلى الاعتقاد ، وبأنه قد حدث ، في رأيها ، تغيير في الجيش ، وبأنه ليس صارماً جداً من ناحيـة البناء السلطوي والقيادي . ثالثاً ، لم يتعرض ضباط الجيش للتآكل الذي ينال من مدرسـي هيئة التعليم ، وهم بهذا المعنى من شأنهم أن يمثلوا مصدراً متجدداً للقوى التعليمية . تشـير "بركول" إلى أن افتقاد الخبرة في العمل مع أطفال من شأنه تحديداً أن يكون ميزة . رابعـاً ، يتسلح القائد العسكري بخبرة إدارية وبقدرة على الرؤية الشاملة ولذا فإنه يستطيع تقديم رد لما عليه هيئة التعليم اليوم من تعقيد . خامساً ، تهيمن أغلبية من النساء على هيئة التعلـيم ، وثمة أهمية كبيرة لانضمام رجال إلى الهيئة نظراً لأن الأمر يوفر تمرساً من خلال منظومـات علاقات أكثر توازناً . يتناول المبرر السادس التعليم من حيث كونه حلاً لمشاكل تكسـب واسترزاق وكعنصر يصلح للأنا االرجولية الخاصة بضباط الجيش . ونظـراً لأن السـوق مغمور اليوم بشباب والعرض المتاح للعسكري الرفيع المسرح من الخدمة في مهـن أخـرى ضعيف ، فإنه لم يبق أمامه سوى اللجوء إلى التعليم .

يستند مقال "بركول" إلى بعض الإخفاقات التعليمية وإلى مفاهيم فاسدة تتعلـق بـالقيم العسكرية ، حيث من الصعب أن نرى من أين استمدت على سبيل المثال فكرة أن الجـيش ليس هيراركياً بنحو كبير . من الممكن قبول الحجة القائلة بأن الجيش ليس رسمياً للغاية مثل جيوش أخرى في العالم ، ولكن هل الجيش ليس هيراركياً ؟ أيضا ، يثير الموقف الذي يستهين بافتقاد الخبرة في التعامل مع الأطفال ، والذي يتضح من حجة عدم التآكل الـتي تعرضـها "بركول" ، الاستغراب ، نظراً لأن التآكل دائماً ما يحدث أثناء العمل بهيئة التعليم ، ويجب أن نفترض أن الضباط المتقاعدين من الجيش أيضاً سيصيبهم تآكل مثل كل الباقين .

سأفصل الأمر في مسألة هدف الإدارة في مرحلة النقاش والتحليل ، وسأكتفي هنا بـأن أشير إلى أن إدارة وتنظيم مدمِّرة حربية ليس كإدارة مدرسة . أما عن إحـداث تـوازن في العلاقات عن طريق إدخال رجال إلى هيئة التعليم فقد سبق وأن أبدت كل مـن "آرئـيلاه شدمي" و"عنات بستا شوبرت" في مقاليهما عن "المدرّسة والمرأة : التوتر بين الآيـديولوجيا وبين الخبرة التعليمية" ، ملاحظات في هذا الشأن . من الممكن أن ينشأ بداخل هذا التـوتر

تغيير هيكلى فى الهيئة ينبع من التنافس مع الهيكل النوعى وليس من إدخال رجال إلى الهيئة . هنا من الضرورى فى رأيها تحليل مغزى الطابع النسائى للتدريس وليس التـوازن العـددى للأنواع . على أية حال ، لاتستطيع طريقة التعامل أن تكتفى بالتهاج إجـراءات أحاديـة النوع وبإدخال المزيد من الرجال للهيئة ، ليوازنوا الصورة كما يُزعم . هذا تصـور شـاذ وأحادى البعد .

يتناقض المبرر الذى يُعنى بالأنا الرجولى وبالتكسب مع المبررات الأخرى المتعلقة بالغايـة وبالمهارة فى الإدارة والتنظيم ، وكان من المستحسن طرحه مجرداً والإقرار بحقيقة أن سـوق الأشغال والاقتصاد مسدود ، ولذا فإن التعليم بالنسبة للقادة الذين لم يجدوا فيه مكانهم هو خيارهم الثانى . بمعنى ، أن ضباط الجيش لايتجندون من أجل إنقاذ هيئة التعلـيم ، وإنمـا يبحثون عن عمل وربما أيضاً عن غاية ، ولكن ليس بأكثر مما يفعله أناس آخـرون ليسـوا عسكريين متقاعدين .

يؤكد البحث التجريبى الذى قمت به فى هذا المجال ذلك . اشتمل البحث أيضـاً علـى مقابلات وأظهر المعطيات والبيانات التالية[1] : يتحدث "موتى سجى" ، مدير برنامج ضباط وضباط الصف فى شعبة تأهيل وتطوير القوة البشرية فى مركز تأهيل الأكـاديميين بـوزارة العمل والرفاه الاجتماعى ، الكائن فى إدارة "طاقم" ، فى مقابلة معه عن برنامج "طـاقم" ، وكيف أنه يهدف إلى تأهيل ضباط جيش رفيعين أنهوا خدمتهم العسكرية لوظائف تدريس ، وتعليم ، وإدارة التعليم . يمول البرنامج وزارة التعليم وقد خرَّج حـتى اليـوم ١٤ دفعـة تتضمن تأهيلاً لضباط كبار من الجيش . بدأ البرنامج فى عام ١٩٨٧ وتخرج فيه حـتى الآن ٤٠٠ من المسرحين من الجيش من رتبة ضابط صف وحتى رتبة عميد . يقبل البرنامج كـل عام ما بين ٣٥ _ ٤٥ مرشحاً ، كلهم يحملون درجة جامعية على الأقل وقـت قبـولهم . ويشارك فى البرنامج أيضاً بعض من اعتزلوا الخدمة فى وزارة الدفاع ، وأيضاً نساء . انخرط سبعون فى المئة من الخريجين فى وظائف تدريسية وإدارية بهيئة التعليم . ١٨٪ منخرطون فى

---

١- أريد توجيه الشكر للصحفية "إرنا كازين" التى ساعدتنى فى جمع جزء من البيانات .

وظائف إدارية ، خصوصا فى إدارة مدارس ولكن أيضاً فى إدارة قطاعات . وصل العقيــد "رونى نعمان " ، على سبيل المثال ، إلى منصب نائب مدير عام وزارة التعليم .

يتم فى إطار البرنامج إعطاء تأهيل يستمر لسنة دراسية واحدة ، يمنح المشاركين شــهادة تدريس ، وفى السنة الدراسية الثانية يجتازون دورة مديرى مدارس ، وتعليم وتربية . فى أثناء هذه الدورة ، يقومون بزيارة إحدى المدارس لمرتين فقط طوال السنة . هناك من ينخرطون فى وظائف الإدارة التعليمية بدون هذا التأهيل . هــؤلاء يرشــحون أنفســهم للإعــلان ويتنافسون على الوظيفة . وهذا ماحدث فى حالة مدرسة "هرتسليا" _الشعبة الأدبيــة_ ، التى لم يشارك مديراها العميد احتياط "رون حولداى" و"درور آلونى" فى البرنامج بــ "بيت بيرل" . وهناك آخرون لم يقدموا حتى شهادات ، ومن بينهم ، على سبيل المثال ، "تسفيكا أمدور" ، الذى انخرط فى ثانوية الكيبوتسات بالشمال بدون شهادة إدارة . أما "حيروتى . د. تسنحان" و"شمعون بن تسفى" الموجودان فى "جفعاتيم" فقد كانا هناك منــذ ١٩٩٠ ، و"شارونى " فى "اورت جفعاتيم" ، و"ناحوم حوفرى ، عقيد احتياط ، قائد أسراب أثنــاء خدمته العاملة ، فى "أوستروفسكى" بــ "رعناناه" ، والمقدم احتياط "آريك هليفى" ، نائب قائد لواء مشاة ، مدير ثانوية تل أبيب فى "كفار سابا" ، والعقيد احتياط ، "دوف أورباخ" ، رئيس قسم التعليم بجيش الدفاع الإسرائيلى أثناء الخدمة العاملة ، مدير "عيرونى ٥" بتــل أبيب . وتولى العقيد احتياط ، "ناحوم كاتس" إدارة القسم المتميــز للعلــوم والفنــون فى "حديرة" ، وسيتولى المقدم احتياط "رونى ناتان" ، الذى كان ضابط مشروع فى القطاع الفنى بسلاح الجو ، إدارة المدرسة الإبتدائية "جفعات هتماريم" بيافا ، وتأهلت "ميكى هيرشبيلد"، مديرة المدرسة الشاملة (التى تضم مستويات مختلفة من الطلبة ومن الــبرامج الدراســية فى "مجدل هاعيمق" ، فى إطار آخر ، بمدرسة القيادة التعليمية . كما تدير المدرســة المفتوحــة الديمقراطية بتل أبيب ضابطة مخضرمة مسرحة من الخدمة ، وحلت العقيد "نيلى بيلد" محــل "رون كترى" فى منصب إدارة مدرسة "هرئيلى" بحيفا . لاتوجد بيانات رقمية حول الفارق بين النساء والرجال فيما يتعلق بمدى النجاح .

يتحدث "موتى سجى" عن هؤلاء القادة بوصفهم أناس وفدوا إلى التدريس انطلاقاً من غاية . والدليل على ذلك هو حقيقة أنهم يبقون فى الهيئة رغم المرتبات المتدنية للغاية . وهو يصفهم بأنهم أشخاص "ذوو بريق فى العينين ، وذوو تأهيل مهنى" وغير ذلك . " أنت ترى عميداً واقفاً أمام فصل دراسى ، ومنسقاً لإحدى الشعب فى ثانوية مكابيم . لهما كاريزما ، لديهما ما يبيعانه ، قيمة مضافة . تبحث هيئة التعليم عن زعامات أكثر مما تبحث عن مدرسين متخصصين . ليس هذا إملاءً ، لأنهم يصطفون فى الإعلان ويتم قبولهم من خلال لجنة" .

كما سبق أن قلنا ، "يبيع" المسئولون قيماً ، ودائماً ما يتضح أنها بلا غطاء : سمعت ، على النقيض من هذا الوصف الحماسى ، فى مقابلة أخرى ، كلام "أهرليه كوهين" من "سديروت" ، الذى كان نائباً لرئيس المدينة والمسئول عن التعليم : "الجنرالات فى التعليم كارثة . انظرى إلينا فى ١٩٩٤ . كان لدينا عقيد أتى وأعطى أوامر ، كان منغلقاً حيال احتياجات الأولاد واحتياجات الأمهات ، اللاتى خرجن من عنده باكيات ، بعد أن أتين وتوسلن كى يهتم بأولادهن كما ينبغى . أتعرفين كيف تتحدث أمهاتنا : " كفّارة ، اعمل معروف ، ساعدنى فى الولد ..." . كان يهملهن ويفصل أولاداً ، لم تكن لديه أية عواطف . أبعد ، وأزاح وغيّب كل من لم يؤد الأوامر . كارثة " . وثمة مقابلة ثالثة ، أجريت مع العقيد احتياط "أهوفاه ينای" ، رئيسة فرع الأكاديميين سابقاً ، تطرح حجة أخرى لكنها تدعم بالذات حجة "كوهين" دعماً متناقضاً : "الجيش ، بوجوده فى حد ذاته بداخل المجتمع الإسرائيلى ، مضر للسلامة النسوية للنساء العاملات فى هيئة التعليم . فى واقع الأمر يدخل مناصب اللواء أيضاً من لم يكونوا مقاتلين ، (تأثير الرتبة الرفيعة ) وتبدأ كل مسألة الجندية الاحترافية فى أن تكون موضع شك {لأنه ليس كل المعلمين الذين هم ضباط سابقون مقاتلين ـ رتبة رفيعة } بمعنى ، ليس واضحاً ما إذا كان العسكريون المخضرمون المسرحون من الخدمة هم عسكريون جداً أو معلمون أقل فى وعيهم . لايمكن القول للضباط الذين قطعوا كل الطريق التى ينبغى عليهم أن يقطعوها ألا يقبلوا وظائف تلائمهم" (التأكيد من عندى ـ رتبة رفيعة) .

استكمالاً لكلامها حول التقاء الرجل العسكرى مع الشباب ، تقول "ينـاى" : "الجنرالات ينتفون الشعر {إزاء المستوى المتدنى للتلاميذ وإزاء العمل المهين الذى تقوم به وزارة التعليم معهم _ هنريت . دهان . كاليف} ، ينبغى أن افعل شيئاً . جزء كبير منا يرى أننا يجب أن نجعل الأولاد أفضل" . فى رأيها ، اختار "حوفرى" الوظيفة ولم ينلها لأن السوق كان متشبعاً . أيضاً "رونى كترى" أراد دائماً الانخراط فى التعليم . أثناء الخدمة العسكرية ، وبسبب الإختلاط بأبناء الثامنة عشرة ، فإن "الجنرالات" مشغولون جداً بقضية التعليم وبخاصة بقضية أمية ملح الأرض . يأتى "الجنرالات" إذن للتعليم بعد أن ذاقوا خيبة أمل من هيئة التعليم وطوروا موقفاً نقدياً عميقاً تجاه تجانسها ، وأميتها ، وحزمها .

**نقاش وتحليل للقضايا التعليمية**

التقاء شخصية العسكرى المحترف والقائد مع التعليم وهيئة التعليم هو التقاء بين هيئتين مستقلتين من القيم والأخلاق . ولكى أوضح ما هى قيم الجيش ، سأصفها مستخدمة استعارة السفينة فى بحر هائج . يستهدف عمل القائد تحقيق بعض القيم العسكرية . يرى الطيار أو قائد سفينة الصواريخ نصب أعينهما هدفاً وغاية محددين وواضحين ، مصاغين بمصطلحات الوقت ، والمكان ، وعدد الجنود ، والوسائل القتالية وغيرها . الهدف واضح : الانتصار ، والاحتلال والعودة إلى الوطن بأقل عدد من الضحايا . من هذه الناحية ، فإن القائد الذى يرى فى جنوده شيئاً مكملاً للقطع البحرية ، والجوية أو الدبابة ، ويُعدُّهم لأداء مهنى مكمل للوسائل القتالية ، هو قائد جيد . وأحد الأسس المهمة فى الإعداد من هذا النوع هو القدرات التكنولوجية العالية والمهارات المهنية . على القائد أن يضمن نشوء تجانس بين الجندى والمعدّة ، وبين الجنود والمعدات . هنا مطلوب منه القدرة على دمج البعد المهنى مع البعد القيادى . هدف القائد الجيد فى هذا الصدد ليس إعادة المقاتلين بسلام إلى الوطن ، وإنما تنفيذ المهمة القتالية فى المقام الأول : تدمير العدو . الملاحة فى البحر الهائج مجال مهم يُطلب فيه من القائد إظهار القدرة على بلوغ الهدف والسيطرة وصولاً إلى تحقيق الغاية من المعركة : التدمير . يوجد فى صلب مثل هذا الأداء تصور هادف ، موجه إلى غاية نهائية . التدريبات والتأهيل المهنى للقائد ولوحدته موجهان نحو الحرب والانتصار ، وفى ظل

غياب تحد قتالى وحربى ، فإن قيم الجيش والقدرة العسكرية للقائد وجنـوده لاتصـمد فى الاختبار .

فى مقابل ذلك ، فإن القيم التعليمية ، تبحر فى ذات البحر الهائج لكنها لاتنشغل بغاية أو هدف معينين يتعين على التعليم (أو الإبحار) أن يحققهما ، وإنما يكمنان فى عملية الإبحار ذاتها فى البحر الهائج . تكمن عملية التعليم التى غايتها تخريج "إنسان صالح" ، ولا فرق ما هـو هذا "الإنسان الصالح" فى العملية ذاتها . من هذه الناحية ، فإن قائد السفينة التعليمية ، مدير المدرسة ، لايتحرك صوب شاطىء أمان ولا يرى نصب عينيه مهمـة قتاليـة . التجربـة والتمرس اليومى للتلاميذ هما ذاتهما غاية وهدف المعلم الذى يأتى كل يـوم إلى المؤسسـة التعليمية . عمله سيزيفى (شاق) وهدفه ، إذا نجح فى توصيفه ، هو ترجيح ما هى الوسـيلة الفضلى لتنشئة "الإنسان الصالح لنفسه ولغيره" .

### ماذا يفعل قائد الجيش بالفعل فى هذا الشأن ؟

عندما يأتى القائد والعسكرى إلى ذلك الواقع الفوضوى السـائد فى هيئـة التعلـيم فى إسرائيل ، فإنهما لايجيدان الاشتغال بالتعليم ، ولا يتوقع أحداً أيضاً منهما ذلك .

هما يجيدان _ ويُتوقع منهما أن يفعلا ذلك _ تنظيم ، وترتيب ، وتحديـد أولويـات ، ووضع جدول أعمال ، وصياغة سياسة فيما يتعلق بأولياء الأمور ، وبلورة سياسـة تجـاه المدرسين والتلاميذ ، تتعلق بالمناهج الدراسية ، والتعامل مع مؤسسات مثل البلدية ، ووزارة التعليم ، ومنظمات المعلمين ولجان أولياء الأمور . هذه الأعمال ليست تعليماً فى الحقيقة . إنها البيروقراطية فى أنقى صورها . إن مدير المدرسة الذى نشأ بداخل الهيئة غير قادر علـى اتخاذ قرارات ، نظراً لأنه مكبل بلوائح وأسيرٌ لقيم تعليمية تلازمه منذ بداية طريقه فى الهيئة ؛ وهو يقود منظومات مشحونة بالعلاقات الإنسانية مع زملاء فى العمل ، من مسئولين وتابعين على السواء ؛ وهو واقع تحت تهديد ضغوط بداخل المدرسة وخارجها ، ويقف وحـده فى مواجهة جمهور من أولياء الأمور الذين هم تطلعات لانهائية ، ومطحون بعد سنوات طويلـة من التدريس ، وهو يعلم الصورة الشعبية المتدنية للتدريس وللهيئة . إلى داخل هذه الصورة من الوضع يدخل القائد _ العسكرى المسرح من الخدمة ، خالياً من هذه الشحنة ، وقـد اعتاد أن يرى التعليم بمصطلحات الجدوى وقيمة الهيئة . هذا الواقع بالنسبة له أبسط بكثير

؛ كما سبق أن قلنا ، "خبطة واحدة ونخلص" . ليس لديه واجب الولاء ، وليست لديه حساسيات القوى التدريسية التى نمت بداخل الهيئة ، وهو يدخل الوظيفة وهو يتمتع بصورة إيجابية فى المجتمع وفى جعبته ذات القيم ، التى مفادها أن الجيش الإسرائيلى أنقذ دائماً الشباب بعد أن فشلت الهيئات المدنية .

هذه الظاهرة تشبه ظاهرة دخول الـ "جنرالات" إلى السياسة . "ديان" و"رابين" ، و"جور" و"رافول" و"باراك" ، وأخيراً "شاحاك" ، و"يتسحاق مردخاى" ، و"موفاز" ، و"فيلنائى" و "إيفى إيتام" وآخرون عديدون _ كلهم بدون فترة تبريد مناسبة _ اعتقدوا أنهم يستطيعون ، بدون خبرة معينة فى السياسة ، تحقيق نجاحات مع الحزب الذى سيقيمونه أو ذلك الذين سيهبطون عليه ليرأسوه ، وأنهم يستطيعون العمل بموجب الفهم السائد بأن ما يصلح للجيش الإسرائيلى يصلح أيضاً للدولة بأسرها . ويبدو أن هذا أيضاً هو موقف الـ "جنرالات" ، الذين يدخلون هيئة التعليم ويعملون طبقاً للشعار "ما يصلح للجيش يصلح أيضاً لهيئة التعليم" . يكون رد فعل أولياء الأمور إيجابياً فى كثير من الأحيان ، نظراً لأن القادة مستعدون للانخراط بداخل واقع يقف إزاءه أولياء الأمور يائسين .

**استنتاجات**

حتى لاتدار هيئة التعليم من قبل عسكريين محترفين بشكل مُعوَّل عليه ، فإن عليها أن تتعامل مع التسويات التى تعقد عملها للغاية وتحوله إلى شَرَك تنظيمى : لايُعنى المدير بالتعليم وإنما بالبيروقراطية وبسياسة البقاء (فى المنصب) . ومن الجدير

بالذكر أن تعقد الهيئة وترهلها ، وإقامة أطر من "التعليم الأسود" تحت رعاية هيئة التعليم، وإهمال المؤسسات التعليمية فى الضواحى كلها أمور هى بمثابة شرور مستطيرة ترسخها القيم العسكرية ، المتمثلة فى عمل الضباط الكبار المسرحين ،

وعاجزة عن خلق سياسة تعليمية بديلة لها . لاتتسق القيم التعليمية مع القيم العسكرية ، والضابط المحترف والمحنك فى ميدان القتال ليس ضمانة لتنشئة إنسان صالح فى عملية تعليمية متواصلة . من هنا يتضح أن تغلغل "جنرالات" فى التعليم ليس حلاً للوضع الذى توجد فيه الهيئة اليوم .

## قائمة المراجع :

### المراجع العبرية :


- בידם ، ארתור : לסיכום ויכוח בועד החינוך ، ארכיון תולדות ההגנה ، 1999.
- ארנון ، אריה ורון ، עמיחי : "ההפרטה וגבולותיה" ، בנק ישראל ، המחלקה למחקר ، ירושלים ، 1991 .
- ביכלר ، שמשון : "הכלכלה הפוליטית של הוצאות הביטחון בישראל" ، עבודת דוקטורט ، האוניברסיטה העברית ، ירושלים ، 1991 .
- בן –אליעזר ، אורי : "מיליטריזם ، מעמד ، ופוליטיקה ، דור ילדי הארץ בתקופת היישוב" ، אוניברסיטת תל אביב ، תל אביב ، 1988 .
- בן-אליעזר ، אורי : "התהוותו של המיליטריזם בישראל ،1936 –1956 "، דביר ، תל אביב ، 1995 .
- גזית ، שלמה : "חברה וביטחון – דו-קיום או עימות" ، מפנה 35 עמ' 21–16 .
- גרינברג ، יצחק : "הכנסות המשפחה בשנים 1924–1954 " ، משה נתיב ואשר נתן (עורכים ) ، שכר שווה בהסתדרות ، יד טבנקין ، אפעל : 1988 .
- דהאן-כלב ، הנרייט : "מערכות התארגנות עצמית : ואדי סאליב והפנתרים השחורים – השלכות על המערכת בישראל" ، עבודת דוקטורט ، האוניברסיטה העברית ، ירושלים، 1992 .
- "המוסדות להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך והתרבות" ، המכון לתכנון הוראה ، ירושלים ، 1999 .
- זילברשטיין ، משה ، "הכשרות המורים לתוכניות בסמינרים למורים : דו"ח מסכם" ، המחלקה לפיתוח תוכניות ، משרד החינוך והתרבות ، 1990 .
- "חוק קליטת חיילים משוחררים" ، התנועה לקליטת החייל המשוחרר 1949 .
- טורנוי ، צבי : "מערכת החינוך בסכנת הפרטה" ، הד החינוך ، 11–10 ، 1992 .
- להב ، שמואל : "השפעות ולחצים בקביעת מדיניות החינוך" ، אוניברסיטת חיפה ، 1999.
- כהן، ינון ודוריז ، דוד : "שביתות בישראל" ، אוניברסיטת תל אביב ، 1995 .
- כהן ، סטואַרט וסוליימן : "מצבא העם לצבא מקצועי" ، מערכות ، 1995–341 ، עמ'–2 17 .

- כרמי ורוזנפלד ، ה. ، 'הכלכלה הפוליטית של הלאומיות הצבאית בישראל' ، אורי רם ( עורך ) ، החברה הישראלית : היבטים ביקורתיים ، ברירות ، תל אביב ، עמ' 275 – 327 .
- כץ، יצחק : 'הפרטה בישראל ובעולם' ، פקר ، תל אביב ، 1997 .
- לוי ، יגילי : 'תפקידה של הספירה הצבאית בהבניית הסדר הסוציו–פוליטי בישראל' ، עבודת דוקטורט ، אוניברסיטת תל אביב ، 1993 .
- ליסק ، משה : 'צה"ל והחברה הישראלית' ، מערכות ، 287، 1983 ، עמ' 4 –7.
- ------'אתוס ההגנה או תרבות מיליטריסטית ، עיונים בתקומת ישראל' ، 1997 ، עמ'، 651 – 661 .
- מייזלס ، עפרה : 'בעיות האבטלה וההסתגלות של חיילים משוחררים' ، המכון הישראלי למחקרים צבאיים ، זיכרון יעקב .
- מיכאל ، אברהם : 'המכון לקידום יחסי עבודה' ، המכון לפריון עבודה ، אוניברסיטת בר אילן ، 1997 .
- סבירסקי שלמה : 'תקציב החינוך נשחק ' ، אפיקים ، 2 –3 ، 2000 ، עמ'117 – 118 .
- פדי ، יורם : ' האם החברה הישראלית מיליטריסטית ? ' ، פנים ، 56 ، 1996 ، עמ' 94 – 112 .
- פרידמן ، יצחק : ' להיות מנהל בית ספר : הלחץ ، השחיקה וההתמודדות ' ، מכון סאלד ، ירושלים ، 1995 .
- קימרלינג ، ברוך : מיליטריזם בחברה הישראלית ' ، תיאוריה וביקורת ، 4، 1993 ، עמ' 123 – 140 .
- קשתי ، יצחק : ' קיצו של החינוך המרכזי ' ، פנים ، 20 ، 2002 ، עמ' 100 – 106 .
- שפיגל ، יוסי ، זוסמן ، צבי ויושה ، עובד : ' רפורמות מבניות בענפי התשתית בישראל ' ، רבעון כלכלי ، 43 ، (4) ، 1996 ، עמ' 620 – 642 .

<u>ראיונות :</u>

- אהובה ינאי אל"מ (מיל) ראש ענף מינהל אקדמי ، צה"ל ، 1990 .
- אהרל'ה כהן ، לשעבר סגן ראש עיריית שדרות ומחזיק תיק החינוך .

## المراجع الإنجليزية

_ Barkol, Rinna, "Israel: Retraining Military Officers As Principals" , International Journal Of Educational Reform, Volum 5, # 3 July 1996, pp. 305-309 .
_ Holden, B., 1974 The nature of Democracy, Nelson, NY .
_ Hollis, Martin, "The Pen and the Purse" in Proceeding of the philosophy of Education Society of Great Britain, Volume v no. 2 1971 .

_ International Conference For Teachers Qualification : Book of Abstracts 1993, Mofet: Institute for Reasearch and Development of Programs of Teaching Workers, The Ministry of Culture and Education, Jerusalem.

_ Kimmerling, Baruch and Backer, Irit, The Interrupted System; Israeli Civilians in War and Routine Times, New Bronswick Transaction Books, 1985 .

_ Lebel, Udi; "Cracks in the Mirror of Military Hegemony: The Courts and Media as Agents of Civil Society" in Israel ed, Danny Korn, Public Policy and Administration in Israel, Lexington Maryland, (in print).

_ Meyer, Alfred, The Soviet Political System, Random House, NY, 1965 .

_ Plato, The Republic, Book VI 488a-489a.

_ Sagiv, Yahavvi, "Hatahalich Aanti Integrativi Keyotzer Hahinuch Haafor (The Anti-Integrative Process As The Cause of "Gray Education) Mikra Veiyun # 55 (80) 9-10, 1989 .

_ Shadmi Erela and Anat Pasts Schubert in their article "The Woman and the Teacher: The Tension Between Ideology and Teaching Experience." (Forthcoming) .

## تدريس سفر يشوع(*)
## والاحتلال أو لفتة من أجل جورج تامارين

بقلم : جاليا زلمانسون ليفى

عندما بلغ أبنائى الفصل الدراسى الرابع ، وجدت نفسى أجلس معهم بعد الظهر أمـــام الكتيبات الدراسية فى "التناخ" (الكتاب المقدس عند اليهود) ، أحاول مساعدقم فى إعداد الواجبات المترلية . تناولت هذه الكتيبات سفر يشوع ، وسرعان ماانتـــابنى الزعـــاج . إذ يتناول سفر "يشوع" احتلال ( أرض إسرائيل )(**) على يد ( شعب إسرائيل ) بعد الإقامـــة الممتدة فى مصر . درست سفر "يشوع" مرتين بمجهودى الذاتى عندما كنـــت تلميـــذة فى المدرسة ، ولا أذكر أن هذا أزعجنى أكثر مما أزعجتنى ، مثل كل تلميذة فى المدرسة ، حقيقة أهم أجبرونى على الدراسة .

كأم ، وكتربوية قمتم بالبرامج الدراسية وبالتربية النقدية وكناشطة اجتماعية وسياسية ، شعرت أن تجربة إعداد الواجبات المترلية فى "التناخ" ذات مغزى كبير جداً لايمكن استيفاؤها فى "تزجية وقت" أسرى فى أوقات ما بعد الظهر المجردة فى بيتنا ؛ حيث إن مجموعة المفاهيم "احتلال أرض إسرائيل" ، و"جيل الصحراء"(***) ، و"الأرض الموعودة" ، و"حدود الأرض"

---

* – السفر السادس من حيث الترتيب فى أسفار المقرا ، وهو السفر الذى يسرد تفاصيل غزو واحتلال القبائل العبرانية الفارة من مصر بقيادة "يوشع بن نون" ، خليفة موسى ، لأرض فلسطين وإبادة سكانها . ويمكن تسمية هذا السفر ، بضمير مرتاح ، بمفاهيم هذا العصر ، بأنه سفر المذابح الجماعية والإبادة بامتياز(المترجم).

** – مصطلح ذو دلالة دينية ، يعنى الأرض التى وعد الله بها بنى إسرائيل ، وهو يستخدم للإشـــارة إلى منطقـــة فلسطين وما حولها ، وقد وردت فى التوراة عدة تعريفات متباينة لحدود هذه الأرض . لم تُعرف هذه المنطقـــة بهذا المصطلح فى الأدبيات اليهودية إلا فى فترة لاحقة ، ولم يصبح المصطلح شائعاً ومعروفاً إلا بعد قيام الحركة الصهيونية(المترجم) .

*** – مصطلح يطلق على بعض المجموعات العبرانية التى خرجت من مصر ، ولم تحظ بدخول فلسطين بسبب خطأ الجواسيس . ويسمى هذا الجيل ، أيضاً ، بجيل "التيه" ، وبجيل "البصيرة" فى كتب التصوف اليهودية ، لأنهم هم الذين حظوا برؤية أعمال الرب وعجائبه ، وهم الذين تلقوا التوراة (المترجم).

ذات صلة اليوم أكثر من أى وقت مضى . بسبب ذلك ، وإزاء قدر عدم الاتفاق فيما يتعلق بهذه المفاهيم فى المجتمع الإسرائيلى ، فكرت أنه من المثير والمهم فحص القضايا التالية : هل يتم الربط بين الماضى والحاضر فى المنهج الدراسى وكيف ؟ هل يتم نقل رسائل معينة وواضحة تتعلق بتصور سياسى معين وكيف ؟ وعليه ، قمت بشراء كتيبات دراسية أخرى تعنى بسفر يشوع ومخصصة لتلاميذ الفصل الدراسى الرابع .

اكتشفت أن الكتيبات المختلفة ، التى كتبتها نساء مختلفات ورأت النور فى إصدارات مختلفة ، متشابهة بشكل يدعو إلى الذهول مع بعضها بعضا . الكتيبات الدراسية التى قمت بفحصها هى : "تناخ مع رفاق" ، من تأليف "إيلانا فريدا" و"رفقاه سيلع" ، إصدار دار نشر "يسود" ، ٢٠٠٠ ؛ و "مع يشوع" ، من تأليف "أفيفاه تيروش" و"بيناه جلر طاليتمان" ، إصدار دار نشر "ريخس ويفنيه" لنشر الكتب ، طبعة جديدة ، ٢٠٠٠ (مصادق عليه من وزارة التعليم) ؛ و"سفر يشوع" من تأليف "داليا سيجف فيرح" و"يوناه زيلبرمان" ، إصدار دار نشر "مودن" .

تعرفت من خلال عملية تفحص المواد على قصة دكتور "جورج تامارين" ، الذى بحث قبل أربعين عاماً موضوع تدريس سفر "يشوع" فى المدرسة الابتدائية ولاحظ تأثيره على الحكم الأخلاقى للأولاد . كانت الأسئلة التى سألها دكتور "تامارين" فى عام ١٩٦٣ هى : هل ينبغى تعليم الأولاد موضوعات عن إبادة شعوب بوصفها فريضة دينية ، دون الأخذ فى الاعتبار سنهم ونموهم الذهنى ؟ وما هى نتائج مثل هذا التعليم على حكمهم الأخلاقى ؟ تحول التعرف على بحثه وعلى قصة حياته بالنسبة لى إلى مغامرة بدأت فقط ، مكنتنى من التعمق أكثر فى مغزى تدريس سفر "يشوع" اليوم ، فى بداية القرن الـ ٢١ ، وبمناسبة مرور حوالى أربعين عاماً على الاحتلال .

يتم تدريس سفر "يشوع" للمرة الأولى فى الفصل الدراسى الرابع بالمدرسة الابتدائية ، ومن خلال كتيبات دراسية فى معظم المدارس الحكومية . هذه الكتيبات تمثل اللقاء الرئيسى للتلميذ مع المادة التعليمية ، وفى جزء كبير من الفصول الدراسية لايتم إعطاء مهام أخرى سواها . سألت نفسى بعض الأسئلة حول هذه الكتيبات الدراسية : ماهى المضامين التى

تناقشها من داخل سفر "يشوع" ، وبأى مواضيع تُعنى على مستوى المعلومات فقط ؛ ومـــا هى الأحداث الواقعية التى تقارن الكتيبات بينها وبين الأحداث الموصوفة فى سفر "يشوع" ، وما الذى يتم اختياره ليكون رسوماً إيضاحية للأحداث المختلفة . أثارت اهتمامى الرسائل السافرة التى تم تمريرها فى الكتيبات ، لكننى أردت أكثر من ذلك فحص واكتشاف الرسائل المبطنة . بمعنى ، ما هى المنظومة القيمية ، وما هى المواقف وما هى الفرضـــيات الأساســـية الخفية عن العين الكائنة فى صلب الكتيبات .

أكدت المعطيات التى ظهرت من خلال فحص الكتيبات الشعور الأولى الذى تولّد لدى: أول ما يلمسه المرء فى الكتيبات هو اهتمامها الكبير بالجوانب العسكرية المتعلقة بـــاحتلال الأرض بدون تقديم أسئلة حول الأخلاق والعدل ؛ وتجاهلها لوحشية الإحتلال ، بشكل شبه تام ، وتبريرها إياه حتى فى بعض الأحيان ، وهى

ترتكز على فرضية تنطوى على خلق مقابلة بين ( أرض إسرائيل الكاملة)[*] مـــن فتـــرة "يشوع" وأرض إسرائيل الحالية ، كما يتضح من خلالها أن أهدافاً عســـكرية ، وقوميـــة ، ودينية تبرر تقريباً كل فعل واستراتيجية ، بما فى ذلك الاستغلال الجنسى للنساء من الطبقة الوضيعة وقتل السكان المدنيين .

أول موضوع تُعنى به هذه الكتيبات الدراسية هو حدود الـــ "أرض الموعودة" . يظهـــر هذا الموضوع كمقدمة وكتوطئة لتدريس خطوات الاحتلال ذاته ، ويتكرر مراراً وتكـــراراً بامتدادها . فى الفصل الأول من أحد الكتيبات تظهر صورة وتحتها

العنوان : "مشهد صحراوى فى النقب فى جنوب الأرض" . أى أرض يقصد العنـــوان : الأرض التوراتية أو إسرائيل الحالية ؟ تخلق الصورة والعنوان توحداً فى الزمن وتواصلاً تاريخياً لفكرة الحدود . فى كتيب آخر يُطرح السؤال التالى : "ما هى حدود الأرض الموعودة ؟" .

---

* – مفهوم دينى ، يشير إلى كل الأرض التى وعد الرب بها بنى إسرائيل ، وهى تشمل فلسطين والأردن وأجزاء من لبنان وسيناء والعراق فى بعض الروايات . وقد التقطته الآلة الصهيونية ونفضت عنه الغبار وروجت له . وتوجد فى إسرائيل حركة سياسية تحمل هذا الإسم ، تطالب بعدم التخلى عن الأراضى المحتلة حتى تتفق خريطة إسرائيل الواقعية مع الخريطة الدينية ، وهى تضم بعض كبار العسكريين والمثقفين والكتاب (المترجم) .

يظهر تلازم كلمتى "الأرض الموعودة" كمفهوم بدهى ، ومثله الحدود نفسها . يتم الاستعانة بصور لإسرائيل اليوم من أجل ضرورة تجسيد الحدود ، بما فى ذلك مستوطنات فى منـــاطق "يهودا والسامرة"(*) ، وفى منطقة النقب وكذا فى جبل هلفانون "الموجود فى دولة لبنان" .

لاتشير الكتيبات على الإطلاق إلى أن أسماءً عديدة واردة فيها هى أسماء أماكن موجودة فى مناطق محتلة ، أو متعلقة ، على الأقل ، بخلافات فى المجتمع الإسرائيلى . كُتب فى التدريب المتعلق بنهر الأردن قبل اجتياز بنى إسرائيل له : " قرأ حنان فى الموسوعة أن نهر الأردن هو النهر الأكبر فى أرض إسرائيل . يتدفق نهر الأردن بطول الأرض ، من الشمال إلى الجنوب ، ويقسم الأرض قسمين : عبر الأردن الشرقى وعبر الأردن الغربى" . مفهوم الأرض هنا ، كما فى تدريبات أخرى ، هو المفهوم المعروف "أرض إسرائيل الكاملة" ، الذى تفهمه اليوم حركات اليمين المتطرف فى السياسة الإسرائيلية . وبسبب حقيقة أنه لايوجد تمييز واضح فى الكتيبات بين حدود الأرض فى الماضى وبين حدودها الحالية ، فإن مفهوم "أرض إسرائيل الكاملة" يحظى بمغزى كبير بوجه خاص .

يعرض كتيب آخر ، فى موازاة الفصول التعليمية ، مسارات للـــرحلات الترفيهيـــة . الرحلة الأولى إلى أريحا . تظهر فى الصفحات الثلاث ، التى تصف الرحلة ، خريطة وبعـــض الصور ، من بينها صورة للسوق فى أريحا . لايشير النص الذى يصف الرحلة على الإطلاق إلى أن الأمر يتعلق بمدينة سكانها عرب فلسطينيون ، فى مدينة محتلة تقع اليوم تحت سـيطرة السلطة الفلسطينية . يكمن التلميح الوحيد للوضع الحقيقى لأريحا فى أن الرحلة المقترحـــة توصف بأنها تخيلية . بمعنى ، لاتجربوها . الصور التى تظهر فى الكتيبات الدراسية هى لمنـــاظر طبيعية ، ولتجمعات سكنية ولمواقع أثرية . العنوان الذى تحت الصورة يمنحها ، فى الأغلب الأعم ، مغزى . فى الفصل الذى يناقش قصة "الجفعونيم"(**) توجد صورة لقرية عربية وقد

---

* – مصطلح صهيونى يشير إلى منطقة الضفة الغربية لنهر الأردن المحتلة (المترجم).

** – نسبة إلى سكان مدينة كنعانية قديمة تدعى "جفعون" ، عاقبهم "يشوع بن نون" بسبب مكرهم وخداعهم ، حسبما تقول التوراة ، بأن جعلهم يحتطبون الأخشاب ويسقون الماء ( سفر يشوع ، ٩ ، ٢٧ ) . ومكان هذه القرية الآن هو قرية "الجب" شمال غرب القدس . وقد وقعت بالقرب منها حروب "يشوع" ضد ملوك أرض كنعان (المترجم).

كتب تحتها : "صورة لـ الجب اليوم ، بالقرب من مدينة رام الله ، شمال القدس . فى هذا المكان كانت تقع جفعون القديمة" . يتضح من العنوان الاستنتاج ، بأن الفلسطينيين يقيمون على أرض تعود لـ( شعب إسرائيل ) من أيام "يشوع" . كما كُتب فى داخل إطار فى ذلك الفصل : "من المثير أن نعرف ، أن بعض البلدات العربية ماتزال تحتفظ بأسماء الأماكن العتيقة: "بيتين" ، هى "بيت ايل" ، و"التل" (بالعربية .. الأنقاض) هى "هاعاى" . كلمة أطلال بالعبرية معناها خرائب . هناك بلدات يهودية قامت باستنساخ أسماء عتيقة منها ، على سبيل المثال ، "جفعون" الجديدة ، و"بيت ايل" . وهناك بلدات يهودية يرتبط اسمها بالأماكن الواردة فى هذا الفصل . على سبيل المثال : "مدخل حورون" . كل البلدات المشار إليها هنا هى مستوطنات فى المناطق المحتلة . لايوجد فى الكتيبات ، بشكل عام ، تفريق بين بلدات موجودة داخل نطاق الخط الأخضر(*) وبين بلدات تقع خارجه . يرسم النص خطاً استكمالياً واضحاً للإستيطان ، منذ فترة "يشوع" وحتى المستوطنات . وطبقاً للكتيبات ، فإن الفلسطينيين هم الذين حافظوا على الأسماء من عصر "يشوع" ، بمعنى أنهم منشئو التواصل الاستيطانى اليهودى ، وبهذا ربما أنهوا "دورهم" . هذا الخط التكميلى من الماضى إلى الحاضر بُنى أيضاً بوسائل أخرى .

إحدى الرحلات المقترحة فى الفصل الذى يعنى بحروب "يشوع" هى الرحلة إلى اللطرون. تماثل محطات حروب "يشوع" ، طبقاً للمسار المقترح للرحلة ، مراحل تطور حروب إسرائيل المختلفة منذ قيام الدولة تماثلاً تاماً . وثمة نوع آخر من الصور التى تظهر فى الكتيبات هو صور مواقع تاريخية فى دولة إسرائيل ، مرتبطة ، طبقاً للمناهج الدراسية بعصر "يشوع" . فى الصفحات التى تتناول لعنة "يشوع"(**) ، التى تنص على أن أريحا لن يعاد

---

* – مصطلح يشير إلى حدود ما قبل الخامس من يونيو عام ١٩٦٧ (المترجم) .

** – هى اللعنة التى أطلقها "يشوع بن نون" على سكان مدينة "جفعون" الكنعانية بسبب خداعهم له بحسب قول التوراة : "فدعاهم يشوع وكلمهم قائلاً لماذا خدعتمونا قائلين نحن بعيدون عنكم جداً وأنتم ساكنون فى وسطنا. فالآن ملعونون أنتم . فلا ينقطع منكم العبيد ومحتطبو الحطب ومستقو الماء لبيت إلهى (يشوع ٩ ، ٢٣) (المترجم).

بناؤها مجدداً ، وتتناول مغزاها كرمز للانتصار ، يوفر أحد المناهج الدراسية نماذج على أن شعوباً مختلفة تحرص على الحفاظ على أماكن وأشياء مهمة على حالها من أجل تذكر أحداث مهمة فى تاريخها . المواقع المصورة التى من المفترض أن تجسد الفكرة هى : برج الماء فى "ياد مردخاى" مع تمثال "مردخاى آنيلفيتش" ، والمدرعون فى باب الوادى .

تتم الإشارة إلى متحف مقتحمى الطريق إلى القدس فى ثنايا مسار الرحلة إلى مواقع القتال الخاصة بـ "يشوع" . تخلق هذه النماذج قاسماً مشتركاً وتماثلاً بين بعض المفاهيم : انتصار "يشوع" واحتلال الأرض ، و( البطولة ) الكامنة فى المحرقة النازية ، واحتلال الأرض فى حرب ١٩٤٨ ، والثقافة القومية وإقامة الدولة . فى هذه السلسلة المتواصلة من المفاهيم لايتم تضمين رؤية "الآخر" ، العربى الفلسطينى ، لافى حالة صراع أو حرب ولا حتى كأقلية قومية داخل دولة إسرائيل .

يتناول النشاط الختامى لسفر "يشوع" فى أحد الكتيبات قطاعات الأرض التى لم يتم احتلالها . أحد الأسئلة التى يُسأل فيها التلاميذ هى : "لماذا لم يتم احتلال السهل الساحلى؟". إلى جانب التدريب هناك شرح واف للعربات التى كانت بحوزة "الفليستيين"(*)، ومنه ينبثق التفسير بأن بنى إسرائيل لم يستطيعوا مجابهة العربات الحديدية "للفليستيين" ولذا لم يحتلوا السهل الساحلى . فى داخل إطار فى ذات الفصل تظهر المعلومة التالية : "عربات الصلب _ عربات الصلب هو كنية الدبابات . تنتج دولة إسرائيل دبابة حديثة ومتطورة تسمى مركافاه" . كل ما بقى لنفهمه هو أننا قد تغلبنا على أوجه القصور القليلة التى صعّبت الأمر على "يشوع" ، وأن الطريق أصبح ممهداً لمواصلة الاحتلال .

تتجه الكتيبات ، بعد أن تم تحديد الحدود المرجوة للدولة ومغزاها بالنسبة للأولاد ، إلى تناول عملية الاحتلال . يدور تعامل الكتيبات حيال احتلالات "يشوع" بوجه خاص حول المقارنة بين جيش "يشوع" والجيش الإسرائيلى وحول التشابه بينهما .

---

* – يطلق هذا اللفظ على سكان الشاطىء الجنوبى لفلسطين . وقد ورد ذكرهم فى التوراة فى سفر التكوين (٣٤،٢١؛١،٢٦) ، وتطلق عليهم الوثائق المصرية إسم شعوب البحر . وتوسع الفيلستيون فى المناطق المتاخمة وتصادموا مع القبائل الإسرائيلية التى وفدت حديثاً إلى المكان . وتجتهد الدعاية الصهيونية فى الربط بين العرب الحاليين وبين الفليستيين من شعوب البحر الذين هزموا على يد القبائل الإسرائيلية فى الماضى (المترجم) .

لذا ثمة أهمية كبيرة للطريقة التى يطالب الأولاد من خلالها بالتعامل مع احتلالات "يشوع" ودلالاتها . فى صفحات الواجب التى موضوعها الاستعدادات تأهباً لاحتلال أريحا يُسأل التلاميذ : "هل كثرة الشعوب فى كنعان(*) تسهل على بنى إسرائيل احتلال الأرض ، أم تصعبه ؟" . يُطلب من الأولاد كتابة تبريراتهم فى الجدول واستخدام "مستودع كلمات" أعد سلفاً من أجل هذا الغرض . تظهر فى مستودع الكلمات كلمات تتعلق بالنجاعة والنصر ، وتبرز بمساوئها كلمات مثل "عدل" ، و"أخلاق" ، و"حسن معاملة" و"إنسانية" .

من الممكن العثور على وجه آخر من أوجه الاحتلال فى تدريب آخر ، تعرض فيه صورتان لحقيبتين : فى الصورة الأولى حقيبة لجندى من عصر "يشوع" ، وفى الثانية حقيبة لجندى فى الجيش الإسرائيلى . يُطلب من التلاميذ أن يقارنوا بين العتاد العسكرى الذى تزود به الجندى التوراتى استعدادً لاحتلال الأرض فى مقابل العتاد العسكرى الذى يتزود به جندى فى الجيش الإسرائيلى فى وضع مماثل .

يكشف التدريب عن وجود تماثل تام بين جندى الجيش الإسرائيلى المعنى بالاحتلال وبين "يشوع" المعنى بالاحتلال استناداً إلى الوعد الإلهى(**) . يتم شرح جانب آخر من الاحتلال ، كتحقيق للصهيونية ، من خلال الأمثلة فى تدريب تظهر فيه صورة بنى إسرائيل الذين يسيرون وهم يحملون عتاداً ، وإلى جوارها صورة لمهاجرين جدد فى الستينيات . يُطلب من الأولاد عمل مقارنة بين مشاعر الـ "مهاجرين" فى العصرين . وهكذا ينشأ تماثل مطلق بين

---

* – أرض الشعب الكنعانى ( نسبة إلى كنعان الإبن الرابع لـ "نوح") ، أول الشعوب التى سكنت فلسطين ، وهى، أيضاً ، الأرض التى قامت القبائل العبرانية بغزوها واحتلالها بحجة أن الرب وعدهم بها (تكوين ١٧، ١٩؛ والخروج ٦،٤) . وثمة رأى يقول بأن الكنعانيين كانوا فى بادىء الأمر قبائل سامية نزحت من الجزيرة العربية . ويروج الصهيونيون للزعم القائل بأن الكنعانيين قد أبيدوا تماماً على يد العبرانيين (المترجم).

** – الوعد المزعوم ، الذى تقول التوراة إن الرب قد قطعه على نفسه لكل من : إبراهيم ، وإسحاق ، وإسرائيل ( يعقوب) وموسى ، بمنحهم هم ونسلهم من بعدهم أرض كنعان . وقد ورد الوعد بصياغات عديدة ومختلفة فى التوراة ما بين قطعة أرض صغيرة فى جزء من أرض فلسطين وحتى مساحات شاسعة غير معقولة من الأراضى تشمل عدة أقطار من بلدان الشرق (المترجم).

احتلالات "يشوع" للأرض وبين إقامة الدولة الصهيونية . وحيث أنه لايوجد هنا تمييز بين حروب إسرائيل المختلفة ، فإن حكم الأراضى التى حورب من أجلها فى حرب ١٩٤٨ كحكم مناطق "يهودا والسامرة" ، وغزة ، وهضبة الجولان . من هنا لم يبق إلا أن نستخلص أن الأرض التى وعد بها الرب "يشوع" تتضمن الأراضى المحتلة ، التى تمثل جزءاً من مفهوم "أرض إسرائيل" .

حدث احتلال أريحا عن طريق تطويق المدينة سبع مرات وعن طريق النفخ فى البوق(*). يتعلق الأمر كما يُزعم بحرب بدون حرب ، بمعجزة إلهية أو بزلزال . على أية حال ، يتعامل بنو إسرائيل ، فى أثناء الاحتلال ، مع حجارة وليس مع آدميين . فقد ورد (فى النص التوراتى) بعد سقوط الأسوار : "فتكون المدينة وكل ما فيها محرماً للرب . راحاب الزانية فقط تحيا هى وكل من معها فى البيت لأنها قد خبّأت المرسلين اللذين أرسلناهما (يشوع ، ٦، ١٦) .

نحن نعرف أن كل الآخرين أبيدوا : نساءً ورجالاً وشيوخاً وأطفالاً . فما الذى تتناوله الكتيبات الدراسية ؟ يُطلب من الأولاد تصنيف مشاعر الشعب فى فترة تطويق الأسوار وبعد سقوطها واحتلال أريحا من داخل جدول قائم . الكلمات المستخدمة من أجل وصف المشاعر الناشئة فى أعقاب الاحتلال هى : الشعور بالرضا والارتياح ، والحماس ، والإحساس بالنصر ، والتبجيل ، والإيمان بالله والاتحاد ، والسعادة ، والثقة ، والقوة ، وترقب ما هو آت ، والأمل ، والشكر .

طبقاً للكتيبات ، فإن احتلال مدينة وإبادتها عن بكرة أبيها لايحتمان طرح أسئلة أخلاقية ولايثيران مشاعر ثقيلة من الأسف . يردد "يشوع" بعد الاحتلال والإبادة ، لعنته ، والتى مفادها أن من يعيد بناء أريحا ، يموت ابنه البكر ثم بعد ذلك سائر أبنائه . لايوجد فى

* - قرن غزال أو وعل يستخدم فى النفخ . كان اليهود يستخدمونه فى النفخ قديماً عند تقديم الأضحيات للرب وفى مناسبات احتفالية أخرى ، مثل انتهاء سنة اليوبيل . يستخدم البوق اليوم للنفخ فى شهر "أيلول" ، وفى رأس السنة اليهودية ، وفى نهاية يوم الغفران ، وغيرها من المناسبات الدينية (المترجم).

الكتيبات أى تطرق لوحشية اللعنة . الأسئلة التى تتطرق إلى اللعنة هى : "لماذا لعن يشوع من يعيد بناء أريحا ؟" أو "لعن يشوع الرجل الذى يبنى أريحا ، فبماذا لعنه؟" .

ينمى تجاهل الوحشية ميلاً لاعتبارها شيئاً بلهياً . ترد فى أحد الكتيبات "أجاداه"(*) كنموذج آخر للعنة ، جاء فيها أن "الذين يتهربون من الحرب {....} ستأتى مياه الأردن وتغمرهم" . اللعنة الوحشية موجهة هذه المرة إلى بنى إسرائيل أنفسهم ، وأيضاً لم يرد شيء هنا عن العقوبة الوحشية . جاء احتلال "هاعاى" بعد احتلال أريحا ، وهو ليس فعلاً معجزاً آخر ، وإنما نتيجة معركة خطط لها جيداً ، وقد حدثت فى هذه المعركة ، كما فى أريحا ، إبادة جماعية . ورد فى احتلال أريحا : "وحرّموا ( بمعنى أبادوا ) كل ما فى المدينة من رجل وامرأة وطفل وشيخ حتى البقر والغنم والحمير بحد السيف" (سفر يشوع ٦ ،٢١) ، وورد فى احتلال "هاعاى" :"وضربوهم حتى لم يبق منهم شارد ولا منفلت"( يشوع٨ ، ٢٢) . وورد فى موضع آخر : "وكان لما انتهى إسرائيل من قتل جميع سكان عاى فى الحقل البرية حيث لحقوهم وسقطوا جميعاً بحد السيف حتى فنوا أن جميع إسرائيل رجع إلى عاى وضربوها بحد السيف . فكان جميع الذين سقطوا فى ذلك اليوم من رجال ونساء اثنى عشر ألفاً جميع أهل عاى" (يشوع ٨ ، ٢٤) ، وكذلك : "لكن البهائم وغنيمة تلك المدينة نهبها إسرائيل لأنفسهم حسب قول الرب الذى أمر به يشوع" (يشوع ٨ ، ٢٧) .

اشتملت جميع الكتيبات الدراسية على فصل واحد على الأقل عن الحرب فى "عاى" ، يُعنى بوجه خاص بالمناورة العسكرية وبمدى إحكامها . فى بعض التدريبات فى الكتيبات يتم عمل قياس بين سلوك "يشوع" حيال جنوده وبين معايير القتال فى الجيش الإسرائيلى والعلاقات بين القادة والجنود . فى أحد الكتيبات يُطرح السؤال التالى : يتحتم على ضباط الجيش الإسرائيلى أن يكونوا قدوة شخصية لجنودهم . شعارهم هو "اتبعونى" . فى أى شيء

---

* – اسم يطلق على جزء من "التلمود" و"المدراشيم" ، لكنه لايتضمن أحكاماً شرعية . وهو أقرب إلى القصص الدينى الأسطورى ، الذى يحتوى على وجهات نظر فى الحياة الدنيا والآخرة ، وعلى قصص وحكم ومواعظ، وعلى سرد لسير حياة بعض شيوخ اليهود وأعمالهم (المترجم).

يشبه تصرفهم تصرف "يشوع" فى المعركة الثانية ؟" . يقترن هذا السؤال بصورة لمقطع يظهر فيه "حديث اليوم" مع "كتشيه" ، قائد رفيع فى الجيش الإسرائيلى ، بعد إغارة فى لبنـــان ، وموضوعه : "تراث ، اتبعنى ، ينبغى أن يستمر" . يتم بناء القياس هنـــا فى العديـــد مـــن الجوانب: تتماثل غارة الجيش الإسرائيلى على لبنان مع احتلال "يشوع" لـــ "عاى" ، بمعنى أن لبنان هى جزء من الأرض . يحدد تراث الجيش الإسرائيلى المتمثل فى "اتبعنى" ، والخاص بقادة يمثلون قدوة شخصية لجنودهم ، خطاً مباشراً ممتداً من حروب "يشوع" حتى حـــرب لبنان . لا تتم الإشارة بالطبع إلى نموذج المقدم "جيفع" فى حرب لبنان ، على سبيل المثال ، وهو قائد كبير رفض مواصلة هذا التراث وأبى أن يقاتل فى حرب بدت له غير عادلة وغير اخلاقية .

لا يحظى الاحتمال القائل بأن إبادة سكان المدن كان شاذاً أيضاً فى عصر "يشوع" ، أو مسألة إمكانية أن نستشف من ذلك معايير القتال والاحتلال المتبعة اليوم ، بمكان معتبر مثل القتال ذاته . تحت عنوان "نحن نوسع معلوماتنا" تتم الإشارة إلى بعـــض المصـــادر فى أحـــد الكتيبات ، ومنها : مقال من "كلمة للأولاد" عنوانه هو "تم احتلال صوبا علـــى طريقـــة احتلال عاى (قصة قائد الكتيبة السادسة لـــ "البلمـــاح" ، عـــن معركـــة فى الطريـــق إلى القدس)"؛ وبرقية تهنئة للواء فى الجيش الإسرائيلى فى اليـــوم الأول للحـــرب ؛ ويوميـــات عمليات تنظيمية لسلسلة قيادة أمامية فى القيادة الجنوبية فى يونيو ١٩٦٧ وبرقية من إحدى الحروب الإسرائيلية ، يوُصف فيها انهيار العدو فى المعركة : "هم لايصمدون كـــثيراً {...} هذا الجيش منته ومنكسر . ينبغى استغلال النجاح" .

من المفترض أن يستشف الأولاد من هذا التوسيع للمعارف بضعة أمـــور : احـــتلالات حربى ١٩٤٨ و ١٩٦٧ مثلها مثل حروب "يشوع" ، ولذا فإن ماكان مشروعاً فى الماضى بفعل الأمر الإلهى هو مشروع أيضاً فى هذه الحرب . من المفترض أن يستشف الأولاد أيضاً أن الجيش الإسرائيلى هو استمرارٌ طبيعى لجيش "يشوع" . وانهيار العدو ، الموصوف فى أمر حملة حرب ١٩٦٧ ، هو الاستمرار الطبيعى لإنهيار "أريحا" و"عاى" . من شأن هذا الخـــط المتواصل المبنى بإحكام أن يثير الاستنتاج بأن معايير مثل إبادة وطرد السكان المـــدنيين (فى

شأن احتلال "صوبا" ، سُمح للنساء والأطفال بالهرب إلى قرى مجاورة طبقاً لما تم سـرده) وتجاهل وجهة نظر الـ "آخر" هى معايير أخلاقية مقبولة لضرورة تحقيق الوعد الإلهى .

إلى جانب احتلالات "يشوع" ، فإن بعض القضايا فى المنهج الدراسـى وفى الكتيبـات الدراسية تحظى برقعة واسعة . القضية الأولى هى قضية "راحاف" الزانية والجواسـيس(*) . اختيرت "راحاف" الزانية بواسطة الجواسيس الذين وصلوا إلى "أريحـا" لتمثـل مصـدراً للمعلومات ، بحكم كونها مرشحة لـ "الخيانة" . يستند اختيـار الجواسـيس إلى الوضـع الوضيع من البداية لـ "راحاف" كزانية ، وإلى الافتراض بأن امرأة زانيـة سـتكون غـير أخلاقية بما يكفى لتخون أبناء شعبها فى مقابل المال ، مثلما أنها تمتهن بيع جسدها . تنـاول الكتيبات الدراسية لهذه القضية مهم من جانبين : ما كُتب ، وبنفس القوة من الأهمية _ ما لم يكتب . لايحظى اشتغال "راحاف" كزانية بإيضاح منظم فى الكتيبات الدراسية . فى جميـع الكتيبات يُسأل التلاميذ عن الأسباب التى دفعت الجواسيس إلى اختيار "راحاف" ، ولكـن لايوجد فى أى كتيب تطرق إلى مهنتها ووضعها . معنى التجاهل المطلق لدلالة مهنتها فى هذه القصة التوراتية هو تجاهل الأسباب الحقيقية لاختيار الجواسيس لها ، بمعنى أن هـذا تجاهـل للفرضيات الأساسية للرجال حول نساء زانيات .

تتعلق قصة "راحاف" والجواسيس ، إذن ، بإشكاليات العلاقات بين الأنواع وقضـايا المساواة وعدم المساواة ما بين الأنواع : الزنا كآلية لنساء يبعن أجسادهن للرجال المستعدين لدفع أموال كثيرة مقابل خدمات جنسية طارئة ، وإلى أى حد يمثل الزنا حلبة يحدث فيهـا سحق واستغلال جنسى لنساء ؛ وماهى ملابسات العَوَز والحاجة اللذين يـدفعان النـاس بشكل عام ، والنساء بوجه خاص ، إلى أوضاع لم يختاروها بالضرورة ، وهل تحتم حقيقة أن امرأة تبيع جسدها بالضرورة الاستنتاج بأنها ستبيع أيضاً الولاء الذى تكنه لشعبها ؟ كـل هذه الإشكاليات لاتظهر فى الكتيبات الدراسية . يتم عرض زيارة الجواسيس لـ "راحاف"

---

* – امرأة من "أريحا" ، تقول التوراة إنها ساعدت "يشوع بن نون" على احتلال المدينة، وبـذا أنقـذت نفسـها وأنقذت أسرتها أثناء عملية الاحتلال ( انظر سفر يشوع٢ –٦ ) (المترجم).

الزانية ، واستغلال حالها الوضيع من أجل جمع معلومات ، وخيانتها لأبناء شعبها ، فى الكتيبات على أنه استراتيجية عسكرية مشروعة وبدهية .

وثمة قضية أخرى تتناولها الكتيبات الدراسية هي قضية "عاخان"(*) . أخذ "عاخان" من الغنائم وبهذا خرق حظراً صريحاً ، ولذا عوقب : "فأخذ يشوع عاخان بن زارح والفضة والرداء ولسان الذهب وبنيه وبناته وبقره وحميره وغنمه وخيمته وكل ماله وجميع إسرائيل معه وصعدوا بهم إلى وادى عخور . فقال يشوع كيف كدرتنا . يكدرك الرب فى هذا اليوم. فرجمه جميع إسرائيل بالحجارة وأحرقوهم بالنار ورموهم بالحجارة" (يشوع ٧ ، ٢٤).

هذه العقوبة ، التى فُرضت على جميع أفراد أسرة "عاخان" ، بأطفالها ، هى العقوبة الأكثر وحشية فى نظر كل الآراء ، سواء طبقاً لمفاهيم العصر آنذاك وسواء طبقاً لمفاهيمنا المعاصرة. ترد قصة "عاخان" بالتفصيل فى جميع الكتيبات الدراسية ، لكن النقاش حول مسألة وحشية العقوبة ضئيل ، لو كان هناك نقاش من الأصل . فى أحد الكتيبات يتم طرح السؤال التالى : "لماذا سمى المكان الذى مات فيه عاخان بوادى عخور ؟" . يلى ذلك نقاش مصحوب بصور، يتناول العلاقة التى بين مواقع (أثرية) وبين الأحداث التى تدعى بإسمها . ويتم ، من أجل تجسيد الفكرة ، عرض نموذج تمثال الأسد الذى يزأر فى "تل حاى" ، وقد كتب عليه : "صورة تمثال الأسد الذى يزأر فى تل حاى على قبر ترومبيلدور ورفاقه . الكلمات /حسن أن نموت من أجل أرضنا/ هى ، طبقاً لما يروى ، هي الكلمات الأخيرة التي رددها ترومبيلدور قبل موته" . وثمة نموذج آخر هو نموذج "كريات شمونا"(**) ، على اسم الثمانية

---

* – أحد أفراد سبط يهودا . اختلس من الغنائم أثناء احتلال "أريحا" وتم إعدامه رجماً بأمر من "يشوع"(المترجم).

** – موقع مدينة فلسطينية فى الجليل الأعلى ، على حدود لبنان ، استولى عليها المستوطنون الصهاينة عام ١٩٥٠ وغيروا اسمها الأصلى وأطلقوا عليها هذا الإسم ( "مدينة الثمانية" ) ، تخليداً لذكرى الصهيونى العسكرى يوسف ترومبلدور (١٨٨٠ _ ١٩٢٠) ورفاقه السبعة الذين قتلهم الفلسطينيون أثناء محاولة الاستيلاء عليها . نشط "ترومبلدور" فى المجالين الصهيونى والعسكرى ، فقد أسس خلال الحرب العالمية الأولى كتيبة فرقة البغالة فى مصر ، وساعد الصهيونى الدموى "زئيف جابوتنسكى" فى تأسيس الفيلق اليهودى ضمن الجيش البريطانى ، كما أسس حركة "الطلائعى" الصهيونية ، وعمل على توطين المهاجرين اليهود فى الجليل الأعلى . أصبح رمزاً لما يسمى بـ (الطلائعية ) . تنسب إليه مقولة "حسن أن نموت من أجل أرضنا" قبل موته . تأسست منظمة "بيتار" الصهيونية للشباب على اسمه (عهد ترومبلدور) ومستوطنة "تل يوسف"(المترجم) .

الذين سقطوا فى تل حاى" . يُفهم من ذلك أن الأمر المهم فى قصة "عاخان" هو اسم المكان. بالإضافة إلى ذلك ينشأ تماه بين التضحية بـ "عاخان" وأسرته حتى يكونوا عبرة لمن يعتبر وبين أسطورة "حسن أن نموت من أجل أرضنا" . يُفهم فى كلتا الحالتين أن الأمر يتعلق بـ "موت إيجابى" ، موت من أجل الشعب والدولة ، سواء فى أثناء القتال وسواء من خلال قضاء عقوبة وحشية بدون محاكمة .

هذا إذن هو اللقاء الأول للبنين والبنات فى التعليم الرسمى بسفر "يشوع" . لقاء أول مع نص ذى دلالة متفردة . يكتسب مثل هذا اللقاء أهمية مضاعفة عندما يحدث فى سن يحيا فيها معظم الأولاد فى سلام مع المدرسة ، ومع المواد الدراسية . إذ تبدو المدرِّسة ، فى نظرهم بشكل عام ، إنسانة ناضجة ذات معلومات موضوعية ، تستحق ثقتهم . كما يُفهم تناول النص ضمن المقررات الدراسية فى هذه السن بوجه عام على أنه وسيلة مشروعة لتدريس المادة .

كل هذه الأمور تحتم علينا فحص لقاء الأولاد بالنص بشكل جيد . يحدث جزء رئيسى من هذا اللقاء من خلال الكتيبات الدراسية ، التى توفر تدريبات سواء للواجبات المنزلية وسواء للعمل المستقل فى الفصل . حقاً تشكل الكتيبات جزءاً من المقررالدراسى ، لكنه جزء رئيسى يبذل فيه الأولاد معظم العمل المطلوب منهم . وهم يتعرضون فى خلال هذا العمل لرسائل جلية ومستترة . وتبدو قوة الرسائل المستترة أكبر فى بعض الأحيان من الرسائل الجلية ، نظراً لأن التلميذ والتلميذة لايعرفان ما يواجهانه ، وعليه فإنهما لايستطيعان التعامل مع الرسائل لا ذهنياً ولا عاطفياً . يبدو الأولاد كما لو كانوا رهائن لهذه الرسائل دون أن يعرفوا ما هى تلك الرسائل ، ودون أن يتعرفوا على جوهرها .

هل تؤثر هذه الرسائل على التصور الأخلاقى لأولادنا ؟ وهل قوة مقرر دراسى كبيرة إلى هذا الحد ؟ لقد اهتم دكتور "جورج تامارين" من قسم علم النفس بجامعة تل أبيب بهذه الأسئلة فى بحث نشر للمرة الأولى عام ١٩٦٣ . فى ذلك البحث ، الذى فحص طريقة تدريس سفر "يشوع" لتلاميذ الفصل الدراسى الرابع ، قال "تامارين" إن التدريس غير النقدى لسفر "يشوع" يشكل "أداة فى أيدى التعليم نحو عدم التسامح ، ونحو التعصب

القومى والآراء المسبّقة" (تأثير الأهواء الدينية والإثنية على الحكم الأخلاقـى ) "جـورج تامارين" ، نقلاً عن : " المعضلة الإسرائيلية ، نيو يورك ، ١٩٦٣ ) . اختار "تامـارين" أن يفحص جوانب مختلفة من الحكم الأخلاقى تتعلق بتدريس سفر "يشوع" . كان الموضـوع الرئيسى الذى تم فحصه هو الإبادة الجماعية التى نفذها أبطال توراتيون فى سـياق مفهـوم "الشعب المختار" ، والتأثير الكائن فى تدريس سفر "يشوع" على استعداد أولاد لتوفير مبرر أخلاقى لمثل هذه الإبادة .

قارن "تامارين" بين احتلالات "يشوع" وعمليات الإبادة التى تم القيام بها فى أعقاب هذه الاحتلالات ، وبين تبرير عمليات الجيش الإسرائيلى ضد العرب ، وكذلك بينها وبين تبرير الإبادة الجماعية فى ثقافات أخرى . أظهر "تامارين" أن الأطفال برروا بشكل جلى أفعـال "يشوع" وعمليات الإبادة التى من شأنها أن تحدث بـالتوازى مـع احـتلالات الجـيش الإسرائيلى، ورفضوا التبرير الذى سيق للإبادة فى ثقافة أخرى . فى ختام بحثه كتب دكتـور "تامارين" : "هذه المواد هى صحيفة اتهام لاذعة ضد هيئة التعليم ، من حيث كونها تمثل عن وعى أو عن غير وعى أداة فى يد التعليم نحو عدم التسامح ، والتعصب القومى والأهـواء . ينبغى أن يمثل هذا علامة تحذير لكل أولئك المشتغلين بشكل مباشر أو غير مباشر بالتعليم . من الضرورى والملح أن نعمل على إجراء تغييرات راديكالية فى المناهج الدراسية ذاتها وكذا أيضاً فى الموقف تجاه المواد الدراسية . نحن نأمل فى أن تساعد المعطيات الواردة هنا المسئولين عن هيئة التعليم الإسرائيلية على وضع ورسم الاستنتاجات الضرورية .. ( نفس المصـدر السابق ) .

فى تعقيب نُشر فى جريدة "هاآرتس" فى أبريل عام ١٩٦٧ على بحث "تامارين" كتـب "ع. ا . سيمون" ، الحائز على جائزة دولة إسرائيل للتعليم فى نفس العام ، مقالاً شكر فيـه دكتور "تامارين" على أنه "واتته الجرأة للمساس بقضايا حساسة للغاية ، وعظيمـة التـأثير {...} ومن ثم فهى لاتحظى بأبحاث كافية" . قال "سيمون" إنه لاينبغى تدريس سفر "يشوع" فى الفصل الدراسى الرابع ، وليس قبل الفصل الدراسى الثامن . وبحسب زعمـه ، فـإن تدريس سفر "يشوع" فى الفصل الدراسى الرابع من شأنه أن يبرز التناقضـات العرقيـة ،

والقومية ، والدينية فى المجتمع الإسرائيلى . أهاجت "قضية تامارين" العالم الأكاديمى والخارج أكاديمى فى نهاية الستينيات . وأثار نشر البحث جدلاً أكاديمياً وشعبياً واسعاً . وفى عام ١٩٧١ أقيل دكتور "تامارين" من جامعة تل أبيب . وقال "تامارين" وعديدون آخرون إن الإقالة كانت نتيجة ضغط كبير مارسته وزارة التعليم على الجامعة . توارت قضية "تامارين"، رغم الصدى الإعلامى الواسع الذى أحدثته ، من الذاكرة الجمعية التعليمية والشعبية .

وكما أوضحت ، فإن سفر "يشوع" مايزال يدرس بشكل غير نقدى . وتم تجاهل ونسيان المقولة القاطعة لـ "ع . ا . سيمون" ، الشخصية التربوية الفذة ، حول مغزى تدريس سفر "يشوع" فى المدرسة الإبتدائية ولم تحظ بنقاش جماهيرى فيما بعد .

تقترح الكتيبات الدراسية فى التعليم الرسمى ، إذن ، تصوراً لحدود ( أرض إسرائيل الكاملة والموعودة ) ، مشفوعاً بتبرير دينى ، وتاريخى وقومى . وهى تقدم الاحتلال على أنه تجربة حتمية فى حياة أى شعب ، كما أنها تعرض الإبادة الجماعية لشعب كمعيار للاحتلال . يفتقر التعاطى مع العقاب الذى يتسم بالوحشية غير المفهومة إلى أى نقاش أخلاقى . وتبدو أرض إسرائيل الحالية فى الصور والمشاهد كمتحف حى للحروب وللاحتلالات . كما يبدو استخدام نوعية النساء وعرضهن كغير أخلاقيات فى الكتيبات بوصفه جزءاً من استراتيجية عسكرية مشروعة . وأكثر من كل ذلك ، يتعلم الأولاد أن الأمر الإلهى ليس أمراً من اللائق فحص حدوده ومدى مشروعيته . وكما فى الماضى فإنه كذلك الآن : الحرب ، والاحتلال والوحشية هى نمط حياة حتمى .

ليست الحكومات الإسرائيلية ولا أحزاب المعارضة أيضاً هى من كتب الكتيبات الدراسية . لقد كتبها أناس متخصصون وصادق عليها متخصصون فى وزارة التعليم ، ويستخدمها مئات الآلاف من الأولاد فى دراستهم ، ويقوم بتدريسها آلاف المدرسين والمدرسات يومياً فى مئات المدارس فى أنحاء البلاد ، وكل هذا بدون بذل تفكير إضافى فى الرسائل المستترة الكامنة فيها . هذه هى القوة السياسية للتعليم ، وخصوصاً عندما يخلق إلفاً يومياً لاعلاقة له البتة ، كما يزعم ، بالحياة السياسية . إن الرسائل الجلية والمستترة فى المنهج الدراسى لسفر "يشوع" ذات دلالات سياسية بعيدة المدى ، ولا يمكن التقليل من شأن

**مغزى تأثيرها على بلورة الهوية القومية ، اليهودية والأخلاقيـــة للأطفـــال إزاء الإحـــتلال المتواصل وآثامه وإزاء الوضع الرئيسى للجيش فى المجتمع الإسرائيلى .**

# الكتب والمناهج الدراسية التاريخية
# بين حتمية التراث والتاريخ النقدى

بقلم : إستير يوجيف

فرضت ملابسات ولادة دولة إسرائيل _ فى ظل واقع من ( الكفاح القومى ) العنيف ، بعد سنوات معدودات من صدمة المحرقة ، والتعاطى مع صعوبات استيعاب عشرات الآلاف من المهاجرين _ صياغة هوية قومية جديدة ، كضرورة أولية ، تنتمى إلى المكان والزمان . لقد جزم " بن جوريون " فى بداية عام ١٩٥١ بأن "لدينا دولة ، ولكن ليس أمة" ، وبذا حدد منطق محاولة تحويل كتلة صماء من جماعات عرقية ذات ثقافات متباينة إلى مجتمع متماسك ، وإلى أمة مجندة . رمزت دولة إسرائيل فى الرؤيا "المسيحانية" (رؤيا الخلاص فى آخرة الأيام حسب التصور الدينى اليهودى) الخاصة بـ "بن جوريون" ، إلى بداية مسيرة الخلاص القومى . بمعنى آخر : تحولت السيادة إلى التجسيد الأعلى للأمة ، ومن هنا جاء ، بشكل تلقائى، واجب الولاء للأرض ، وقيمة التفانى ، وقدسية التضحية . فى نفس الوقت ، نُظر إلى الدولة على أنها أداة تربوية تصوغ (العقول) ، وتضمن ترسخ وتواصل هذه المسيرة. وهكذا تبلورت فى الخمسينيات ، بروح نموذج الدولة المربية _ تحت لواء "بن تسيون دينور" ، المؤرخ القومى ووزير التعليم فى حكومة بن جوريون _ أسس التعليم الحكومى الباعث على التوحد .

تجلى التصور التعبوى المتمحور حول الإثنية الذى تغلغل فى نسيج العمل التربوى بالمدرسة الإسرائيلية ، وبشكل بارز ، فى تدريس التاريخ نظرياً وعملياً : ابتداءً من اختيار المضامين وترتيب العصور بداخل الرواية التى توطنت فى الكتب الدراسية ، وحتى صياغة جدول أحداث سنوى وطنى . هذه الأمور عززت البُعد القومى العرقى والفكرة "المسيحانية"، وكثفت العلاقة المطلوبة بين الرواية التاريخية والقيم المستمدة منها : حب الوطن والالتزام بوجود وبمستقبل دولة إسرائيل . اليوم ، وبنظرة إلى الوراء ، هناك من

ينظرون إلى فترة طفولة دولة إسرائيل بنفور معين ، وهناك من يحنون إليها باشتياق . هناك من ينظرون إلى حلم صهر وتوحيد ( الأعراق اليهودية المتباينة ) فى الخمسينيات والستينيات على أنه "الخطيئة الأولى" ، الذى لم يُسدد بعد ديْن ثماره المبتسرة . وعلى الناحية الأخرى ، هناك من يعلقون كل المعاناة فى المراحل الأولى من قيام الدولة وآلام البلوغ للمجتمع الإسرائيلى على تحللها بوجه خاص من قيم الشراكة والتضامن . هؤلاء وأولئك على حد سواء شركاء فى حوار عام جيّاش ومشبع بالتوتر ، يعكس الأبعاد المختلفة لتجربة الوجود الإسرائيلى ، وتناقضاتها الداخلية ورواياتها التى تخلق مظاهر مختلفة من الماضى ورغبات مستقبلية متصادمة .

يطفو دور تدريس التاريخ فى هيئة التعليم ، فى خضم النضال السياسى حول مستقبل وشكل دولة إسرائيل ، على جدول الأعمال العام . هناك من يعتقدون أن طرح أسئلة فى مواجهة الرواية الموحّدة المعروفة من شأنه أن يضر بالمناعة القومية للمجتمع الإسرائيلى وبقدرته على الصمود أمام أعداء من الخارج وتصدعات من الداخل . وهناك من يميلون إلى أن الرواية المهيمنة المتوارثة تحمل طابعاً قمعياً يهمش جمهوراً من المواطنين لايحظى باعتراف ولا بوضع لائق فى بانثيئون (متحف) الذاكرة القومية . يندلع الجدل حول دور توريث التاريخ فى هيئات التعليم من حين لآخر كرد فعل على مبادرات تعليمية واقعية أو على تحقيقات صحفية لصحفيين حاذقين . يرمى هذا المقال إلى مناقشة إشكالية تدريس التاريخ فى هيئات تعليمية مع استعراض مقتضب لبعض التغييرات التى حدثت على امتداد السنين فى تدريس التاريخ فى إسرائيل ، وبوجه خاص طريقة عرض مواضيع حساسة مثل النزاع العربى ووصف الحروب الإسرائيلية .

**تراث الماضى ، ذاكرة جماعية ودراسة تاريخية نقدية**

كان هدف التعاطى التاريخى منذ البداية عملياً للغاية : *بلورة ذاكرة جماعية لماض مشترك*، يقيم بواسطتها جمهور معين ، طائفة أو شعب منظومة حياة تحافظ على وعى متواصل . وبغض النظر عن هذا الهدف ، فإنه نُظر إلى التاريخ أيضاً ، على أنه مصدر معرفى ذو أهمية رئيسية *لفهم الحاضر وتوجيهه* : يكتب "ميكيافلى" ، "إذا كان هناك درس ما ،

من شأنه أن يعود بفائدة على المواطنين القائمين على رأس الجمهورية ، فهو شرح وتوضيح مصدر الكراهية والفرقة بين المدن ، ويا ليت الذين يتعلمون درساً من مصيبة الآخرين يعرفون كيف يحيون فى تفاهم متبادل وفى وحدة" (آريئيلى ، ١٩٩٢) .

مع تطور التاريخ كنظام بحثى انزوى البعد التربوى الأخلاقى ، وحل محله التطلع إلى توسيع آفاق المعرفة التاريخية وإبراز المعايير البحثية . مع ذلك ، ظل التوتر الداخلى الكائن بين التاريخ كبحث منهجى _ نقدى عن الماضى وبين كونه أداة تصوغ مواقف روحية حيوية حول الحاضر والمستقبل على حد سواء ، قائماً كما هو . ومن شأن هذا التوتر الداخلى ، عندما نتطرق إلى تدريس التاريخ نظرياً وعملياً ، أن يصطبغ بتناقض لاحل له ، من التصادم بين مصالح متعارضة : فمن جانب ، ثمة دور مؤثر لكتابة التاريخ ولتوريثه فى تحديد حدود الجماعة القومية وبناء الإلتزام الذاتى تجاهها ؛ ومن جانب آخر ، فإن غاية تدريس التاريخ هو إكساب الفرد أدوات حيوية من أجل فهم المجتمع والسياسة الخاصين بعصره انطلاقاً من رؤية واعية ومستقلة ، من شأنها أن تطرح علامات استفهام حتى فيما يتعلق بالبديهى والمتفق بشأنه ظاهرياً .

يعد التفكير النقدى شرطاً ضرورياً من شروط المواطنة الفاعلة ، نظراً لأن الإنسان لايستطيع صياغة حياته وحياة طائفته بدون وعى بالواقع الذى يعيش فى وسطه وبدون فهم واع بالقوى الفاعلة فيه . من شأن هذا التناقض الجوهرى لتدريس التاريخ ، أن يتحول إلى أساس باعث على الشلل يفرز صورة واقع متجمد وأحادى البعد ، ولكن بمقدوره أن يعمل أيضاً كمحفز ديالكتيكى (جدلى) حيوى يُنشىء ويثرى حواراً متواصلاً بين التاريخ كعالم ذى مضمون تحليلى _ نقدى وبين التاريخ كذاكرة جمعية .

بأى قدر يتم توجيه تدريس التاريخ فى هيئة التعليم الإسرائيلية من أجل التعاطى مع مثل هذا الحوار ؟ يستوجب فحص هذا السؤال التطرق إلى جوهر الذاكرة ذاتها ، التى دائماً ما يعد تأسيسها ممارسة ثقافية (Halbwacs , 1999) . من اللائق ، فى هذا الصدد ، وكأساس للنقاش هنا ، أن نشير إلى التمييز الذى يقترحه "مردخاى برأون" بين ذاكرة جمعية تتشكل كظاهرة عفوية وتنمو من "أسفل" وبين ذاكرة بنيت "من أعلى" ويتم توريثها كتراث ملزم .

يميل مفكرون وباحثون بعد حداليين وماركسيون جدد (آريك هوبسباوم ، ميشيل فوكو ، أنطونيو جرامش وآخرون) إلى تأكيد البناء ، والتلاعب والاستخدام المنفعى الذى تقوم بـه المؤسسة والنخب فى الرواية التاريخية من أجل تبرير وضعهما المهيمن فى الحاضر ومن أجـل ضمان استمراره فى المستقبل (براون ، ٢٠٠٠) . لكن ، الهيمنة أيضاً _ وبخاصة فى النظـام الديمقراطى _ تنشأ من خلال خلافات وصراعات تضع أمامها تحديات وتحدد حتى قـدرها على اكتساح كامل ساحات المعرفة . لذا ، عندما نتحدث عن ذاكرة علينا أن نتطرق ليس فقط للطبقات المكشوفة ، ولكن أيضاً للعناصر الكامنة تحت السطح وتعمل "فى الخفاء" حتى تنضج . عندئذ فقط تتحول إلى جزء من الذاكرة العامة وتؤثر بطريقتها على الثقافة الشعبية وعلى الذاكرة المتبلورة فى إطارها . تنشأ الذاكرة الجماعية إذن ، كواقع ديناميكى ومتغير ، عن طريق كل القوى الموجودة فى المجتمع وتشارك فى بلورته ، سواء كنخب قائدة وسـواء كجماعات مهمشة عن بؤر القوة . فى نفس الوقت يوجد أيضاً الوجه الآخـر للـذاكرة ، الذى هو وجه من الاستقرار والثبات على وجه الخصوص .

هذا البعد يمثله التراث ، تلك الذاكرة المتوارثة دائماً "من أعلى" بحكم فعل إردى وموجه _ هذا التراث يضم بين جنباته ذكرى أشياء حدثت فى الماضى وينظر إليها على أنهـا ذات صلة _ كمعيار سلوك فى الحاضر أو كدرس للمستقبل . الفعل المرتبط بالتراث هو دائمـاً الموروث ، أما الأمر المرتبط بالحفاظ على التراث فيريد أخذ أجزاء من الماضى وغرسـها فى الحاضر (براون ، ٢٠٠٠) .

من هنا أود أن أقول ، إن كل أبعاد الذاكرة الجمعية حاضرة فى عملية تدريس التاريخ : *البعد الديناميكى للذاكرة الجماعية فى تشكله الدائم ، والبعد القيمى الحتمى المتعلق به _ الكامن فى التراث الموروث ، وإلى جانبهما يعمل التعليم التحليلى _النقدى الـذى هو حتمية المعرفة ذاتها* .

يهدف تدريس تاريخ غايته تنمية بعد تعليمى نقدى إلى العناية بالمعرفة التاريخية كممارسة فكرية ، واجتماعية وسياسية . هذا النوع من التدريس سيفسر كيف تنشأ معرفة تاريخيـة ، وكيف يتم استخدامها من قبل المؤرخين ، وماهى العدسات المفاهيمية التى ينظـر عبرهـا

منشئو المعرفة التاريخية وكيف تقوم بتوظيف مستهلكيها . سيسلط التعليم التاريخى ضوءاً على جزئية الرواية التاريخية وعلى كونها حواراً مفتوحاً ومنوطاً بتفسير المتأمل (شارمر ، ٢٠٠٤) . إذا قبلنا فرضية العمل القائلة بأن التعليم النقدى هو عنصر جوهرى فى تدريس التاريخ إلى جانب توريث التراث ، فإننا نكون فى حاجة إلى مناهج دراسية وطرق تدريس تجمع بين كل هذه العناصر مجتمعة . فى السن الصغيرة سيتم تقديم العنصر التراثى على وجه الخصوص ، مع سماحه لفسيفساء متنوعة من الروايات أن تدخل الفصل وأن تحصل على مشروعية ، وأما فى سن النضج فسيتم توسيع العنصر النقدى .

من الجدير أن ننوه بأن المؤسسة السياسية _ التعليمية فى إسرائيل ، بزعامة جانب من وزراء التعليم ، الذين شغلوا المنصب حتى اليوم ، تتمسك بوجهة النظر التقليدية ، التى ترى فى توريث التراث المهمة الرئيسية للدراسات التاريخية . على الجانب الآخر ، فإن المطالبة ومحاولة تعزيز البعد النقدى فى تدريس التاريخ يمثلهما المستوى المهنى المؤتمن على تنفيذ المناهج ، ومعه رجال السلك الأكاديمى والتعليم المسئولون عن كتابة المناهج الدراسية ، وإلى جانبهم أيضاً جزء من جمهور مدرسى التاريخ . بكلمات أخرى : يجمع تدريس التاريخ بين جنباته تطلعات مختلفة واتجاهات متناقضة ، تتحدد بشكل بارزفيما يتعلق بالمواضيع المتعلقة بحروب إسرائيل ، وبعدالة نهجها فى صراعها من أجل الوجود ، وبصورتها كمجتمع مدنى ديمقراطى . يستجيب الجانب الأكبر من هيئة التعليم ، قولاً وفعلاً ، لحتمية التراث المفروض من أعلى ؛ صحيح أن الدراسات التاريخية لاتفتقر إلى نقاشات نقدية ، لكن حضورها مايزال محدوداً وبعيداً جداً عن حلم التعليم النقدى . أجل ، ليس الوضع اليوم على غرار الوضع الذى ساد فى الخمسينيات والستينيات _ فترة كان فيها تماثل مطلق فى المواقف بين المؤسسة السياسية _ التعليمية وبين السلك الأكاديمى والمدرسين فى الميدان . بدأ الفصل بين البعد التراثى والبعد النقدى فى تدريس التاريخ فى التبلور فى السبعينيات ، أما سنوات التسعينيات فهى تؤشر على وجود فجوة ملموسة بين الموقف المؤسسى المورّث وبين المتخصصين الأكاديميين والميدانيين ، الذين يريدون توسيع رقعة البعد النقدى فى الدراسات التاريخية . هذه الفجوة تحولت فى نهاية التسعينيات إلى جدل شعبى عاصف . وصل النقاش إلى ذروته فى

نقاشين جريا فى لجنة التعليم التابعة للكنيست ( البرلمان الإسرائيلى ) وعُنيا بكتابين دراسيين جديدين : "القرن العشرون على عتبة الغد" من تأليف "أيال نافيه" ، وإصدار "سفريه تل أبيب" ، و"عالم من المتغيرات" من تحرير "دانى يعقوبى" ، وإصدار وزارة التعليم ذاتها . قررت وزيرة التعليم فى ذلك الوقت ، "ليمور لفنات" ، لأول مرة فى تاريخ الدولة ، وفى أعقاب تبن متطرف وصارم لتوصيات لجنة متخصصة عُينَت من قبل لجنة التعليم التابعة للكنيست ، رفض كتاب "عالم من المتغيرات" (نافيه ، ١٩٩٩ ، يعقوبى ، ١٩٩٩) .

دلت الخلافات الحادة وعنفوان المشاعر التى اتسمت بها على أن الكفاح حول صورة الماضى هو بالفعل كفاح حول صورة الحاضر ، وأن جدلاً ثاقباً حول نهج ومستقبل المجتمع الإسرائيلى يتوارى خلف النقاش التربوى. يدور النقاش حول تغييرات حدثت فى المناهج الدراسية وفى الكتب التعليمية التى كتبت فى أعقابها _ بصفة خاصة فى طرق عرض مواضيع مثل النزاع اليهودى العربى ، ووصف الحروب الإسرائيلية وروايات جماعات تم تهميشها لسنوات عديدة بعيداً عن الإجماع القومى ( أى فلسطينيو ١٩٤٨ ) . التغييرات ، فى حقيقة الأمر ، قليلة للغاية من حيث جوهرها ، وهى بمثابة صدى واه للديناميكية العاصفة للمجتمع الإسرائيلى وللحوار الدائر فيه كمجتمع ديمقراطى تعددى الثقافات يمر بمرحلة انتقالية . على الرغم من أن قيم المجتمع الوظيفى أخلت مكانها للمجتمع الذى تعب من الحروب ويبحث عن حياة من الدعة والهدوء ، فإن عديدين مايزالون ينظرون إلى تدريس التاريخ على أنه "موقع متقدم" فى الكفاح من أجل صياغة الوعى الجمعى ويجدون صعوبة فى هضم التغييرات المتشكلة فى الرواية الرسمية .

**تعليم لغايات _ رسائل المجتمع الوظيفى**

بقدر ما يبدو التعبير : "كل الشعب جيش" غريباً اليوم ، إن لم يكن داحضاً من أساسه ، فإنه مايزال يمثل بالنسبة لعديدين يذكرون السنوات الأولى لدولة إسرائيل تجربة وجودية أساسية . تُبنى الأمة المجنَّدة ، قولاً وفعلاً ، على طمس الحدود بين الفرد ، والأسرة ، والمجتمع والدولة (بن اليعزر ، ١٩٩٤) . وعلى الرغم من أن الضرورات والممارسات النابعة من توطيد أركان دولة ديمقراطية على النمط الغربى أخذت تهيمن بالتدريج على دولة

إسرائيل الفتية ، فإن "روح الفترة" مازالت تحافظ على القيم الطلائعية _ الاستيطانية(*) وتعززها سواء على المستوى الآيديولوجى المعلن وسواء كرواية قومية _ تربوية قائدة . كانت نواة هذه القيم صورة "اليهودى الجديد" _ رأس الحربة بالنسبة للحركة الصهيونية . أرادت فكرة رفض ( المنفى )(**) ، كما تبلورت قبلاً فى فترة الوجود اليهودى ( فى فلسطين قبل قيام إسرائيل ) أن تمنح صلاحية ومغزى للفعل الثورى الذى أحدثته الصهيونية . فقد غُرس فى صلب الموقف المناهض لـ ( المنفى ) التصور القائل بأنه قد وُلدت فى أرض إسرائيل سلالة جديدة وفاخرة من اليهود الذين تربوا على الإيمان بأن التاريخ قد خَصَّهم بدور حاسم فى تحقيق "يوتوبيا" خلق عبقرية يهودية جديدة . وفى مقابل اليهودى "المنفوى" ، العاجز ، وُضعت الشخصية النمطية لابن البلد _ إنسان قوى فى سماته الجسدية والروحية ، وقريبٌ من الطبيعة ، وقانعٌ ، وملتصق بالأرض ومقاتل . حفرت هيئة التعليم فى الأيام الأولى لدولة إسرائيل على رايتها رسالة "تعليم من أجل تحقيق غايات" . رفض التضامن مع المهام الملحة ، بشكل تلقائى ، كل منظومة قيم انبعثت منها رائحة دعة وتدليل . التضحية المطلوبة والمعاناة المرتبطة بها هما اللتان منحتا المغزى الوجودى الكائن فى الكفاح الذى يوجد فيه حتى للموت طعم وغاية (برزيل ، ١٩٩٧) . بنى النموذج "عودة من المنفى إلى السيادة"، كرواية تاريخية جديدة للوجود اليهودى ، التحقق الصهيونى كحرية عالمية ووجودية منخرطة فى حركات التحرر القومى وفى المسيرات المناهضة للاستعمار التى اجتاحت أجزاء كاملة من العالم فى القرن العشرين(***) .

هكذا ، تم عرض التمحور حول الإثنية اليهودية _ الإسرائيلية فى المنهج الأساسى الأول لتدريس التاريخ فى إسرائيل ، الذى نشر فى عام ١٩٥٤ ، كبعد نموذجى واسع يشتمل على

---

* - الأسس التى نهضت عليها حركة الاستيطان اليهودى المبكر فى فلسطين ، وهى تقوم على التحايل من أجل الاستيلاء على الأرض ، واستخدام القوة فى انتزاعها من أصحابها الفلسطينيين(المترجم) .

** - مصطلح مراوغ يوحى وكأن اليهود قد تم نفيهم قسراً خارج فلسطين . وتشكل هذه الأسطورة إحدى النقاط المحورية فى الرؤية اليهودية للتاريخ ، مما ترك أثراً بالغاً فى الوجدان اليهودى . ولعل ما يدحض هذا المصطلح بقوة هو أن الغالبية العظمى من يهود العالم تعيش حياة طبيعية خارج الكيان الذى من المفترض أنه أقيم لجمع شتات (المنفيين) اليهود فى دولة اليهود _ إسرائيل (المترجم).

*** - يحلو للكثير من المؤرخين الإسرائيليين تصنيف الحركة الصهيونية على أنها حركة (تحرر قومى مناوئة للاستعمار) ، وفى هذا تضليل كبير ، لأن هذه الحركة نهضت أساساً ، كما أثبتت الدراسات الجادة ، على أكتاف القوى الاستعمارية ، وواكبت المد الاستعمارى الغربى الإمبريالى فى الشرق وفى المنطقة العربية تحديداً . ويعتبرها البعض ، وبحق ، رأس جسر للقوى الإمبريالية الغربية (المترجم).

نضال عادل من أجل التحرر الوطنى . هذا المنهج الرئيسى وضع تدريس التاريخ بكامله فى خدمة المشروع القومى وفى بناء المجتمع المجند . تضمن منهج ١٩٥٤ نقاشات فى ٥٣ موضوعاً ثانوياً تناولت الفترة التى سبقت إقامة الدولة : ١٤ منها فى التاريخ العام و٣٩ فى التاريخ اليهودى . تناول معظمها وصف حياة ( المنفى) من خلال إبراز مظاهرها السلبية ، وتم عرض الحل الصهيونى بوصفه حتمية تاريخية وحيدة (وزارة التعليم والثقافة ، ١٩٥٤ ، نافيه ويوجيف ، ٢٠٠٢) .

برز بشكل قوى بين الأفكار الرئيسية للمنهج الدراسى فى التاريخ جهد صياغة "وعى مكان" بالنسبة للوطن القديم _ الجديد . يقول "أمنون راز كركوتشكين" فى مقال نقدى حول المناهج الدراسية فى التاريخ والتوراة ، إن أرض إسرائيل قد تشكّلت من خلال عرض أسطورى وكأنها ليست كياناً تاريخياً _ جغرافياً وإنما صورة تستند إلى التوراة وإلى ما يوصف بتطلعات أجيال (راز كركوتشكين ، ٢٠٠٢) . وبالفعل ، خلق دمج الصهيونية فى دروس التاريخ من خلال قفز إسكاتولوجى (أى ما يتعلق بالآخرة) فى الزمن توحداً مصطنعاً للرواية التاريخية وربط مسألة الحق فى الأرض وقضية العلاقة المادية التى بينها وبين ( الشتات) كفصل واحد ، ركيزته : عرض الصهيونية وبناء السيادة السياسية كإجراء ثورى من التغلب على الملاحقات من جانب "الجوييم"( غير اليهود ) وبلوغ الحل المأمول لتحققه التاريخى ذاته . وسعت هذه الرواية المتجانسة إمكانية خلق قياسات تاريخية ربطت بشكل مصطنع بين عودة "صهيون"[*] فى فترة الهيكل الثانى وبين عودة صهيون المعاصرة ، بين وعد "كورش"[**] وبين وعد "بلفور"[***] ، وعرضت كافة أشكال الكفاح والحروب التى حدثت

---

* - مصطلح يطلق على حركة عودة المهاجرين من بابل إلى القدس فى القرن الخامس ق .م ؛ كما يطلق فى العصر الحالى على حركة الاستيطان الصهيونى فى فلسطين منذ بداية الحركة الصهيونية وحتى قيام إسرائيل(المترجم).

** - ملك فارسى (٥٥٩ _ ٥٢٩ ق .م) سمح بعد احتلاله بابل لشعوب كثيرة مختلفة بالعودة إلى أوطانهم ، لاسيما اليهود . وقد رد وعده لليهود بالعودة إلى فلسطين فى سفرى "عزرا" و"أخبار الأيام الثانى" (المترجم).

*** - نسبة إلى جيمس آرثر بلفور (١٨٤٨ _ ١٩٣٠) الصهيونى المسيحى ، صاحب التصريح أو الوعد الشهير المنسوب إليه ، الذى أصدرته الحكومة البريطانية عام ١٩١٧ . تلقى بلفور تعليماً دينياً فى طفولته وتشبع بتعاليم العهد القديم . ويعود اهتمامه بالمسألة اليهودية إلى الفترة ما بين ١٩٠٢ _ ١٩٠٥ حينما كان رئيسا للوزراء ، وهى الفترة التى أجرى فيها الزعيم الصهيونى "تيودور هرتسل" مفاوضات معه بشأن وضع اليهود . تأثر "بلفور" بالسياسى والعالم اليهودى الصهيونى "حيم فايتسمان" . وقع فى الثانى من نوفمبر عام ١٩١٧ على "تصريح بلفور" عندما كان يشغل منصب وزير خارجية بريطانيا . وألقى ، من فرط حماسه للمشروع الصهيونى ، خطاباً فى مراسم افتتاح الجامعة العبرية بالقدس عام ١٩٢٥ (المترجم).

على أرض إسرائيل بوصفها كتلة واحدة متجانسة ، (مطيأش ، ٢٠٠٢) . هكــذا بُنيــت صورة متصلة أسبغت شكلاً متماثلاً على أحداث وشخصيات من التاريخ الفلسطيني القديم، وربطتهم بالفعل الصهيوني كمهمة قومية _ ثقافية تتمثل في : إســتعادة (الـروح) العبريـة التوراتية _ العبرية المقاتلة ، والاستيطانية والبطولية التي اتسم بها كل مــن "جــدعون"(*)، و"إيهود بن جارا"(**) ، و"دافيد" . وعلى أساس هذه الروايــة ، الــتي ركيزتهـا الشـعور بالتواصل والشراكة في المصير اليهودي ، فُهمت حرب ١٩٤٨ بوصفها تســوية حســاب تاريخي قديم ، وفهم محاربو جيل ٤٨ بوصفهم إستمرار "للمكابيين"(***) : "بالــدم والنــار سقطت يهودا ، وبالدم والنار ستنهض" . إن زيارات التلاميذ إلى "ميني جلعــاد"(****) وإلى متحف البطولة ، وإلقاء خطاب "إليعزر بن يائير"(*****) كنص للقسم في مراســم حركـات الشبيبة على قمة "متسادا"(******)، والرحلات إلى هياكل المدرعات في " شَعَر هَجَيْء" ، وإلى

* – قاض من قضاة بني إسرائيل يحكي سفر "القضاة" أنه أنقذ بني إسرائيل من أيدي المديانيين وحلفائهم(المترجم).

** – قاض من قضاة بني إسرائيل . أنقذ بني إسرائيل من بين أيدي "عجلون" ملك "مؤاب"(المترجم).

*** – كنية للحشمونيين : أسرة من الكهنة / الملوك حكمت اليهود في فلسطين . وتعود شهرتها إلى أيام الملك السلوقي أنطيوخوس أبيفان حاكم سوريا الذي حاول استعادة عظمة إمبراطورية الإسكندر ، فبذل جهده لنشر الحضارة الإغريقية بين اليهود وأوقف عبادة "يهوه" إله بني إسرائيل ، ثم أجبرهم على تقديم القرابين للآلهة اليونانية . لكن غالبية اليهود رفضت النفوذ الثقافي الأجنبي ، واتخذ الرفض شكل تمرد مسلح بقيادة متياهو الحشموني ، الذي هرب ومات ، فتولى ابنه يهودا قيادة المتمردين عام ١٦١ ق . م . وقد رأت الحركة الصهيونية في تمرد الحشمونيين بعثاً للروح العسكرية في اليهود حولهم من خانعين مستسلمين إلى مقاتلين ذوي بأس . أما الكنية : "مكابيون" التي أطلقت على الحشمونيين فلا يعرف مصدرها على وجه التحديد ، وإن كان البعض يرى أنها اختصار للكلمات العبرية : " من مثلك بين الآلهة يايهوه" . وتطلق كثير من المنظمات الصهيونية على نفسها اسم "مكابي" لإحياء تقاليد العنف والقوة (المترجم).

**** – قطاع من الأرض في الضفة الشرقية لنهر الأردن . وقع الجزء الجنوبي منه من نصيب رؤوفين . مع انقسام المملكة أصبح تابعاً لمملكة إسرائيل وأصبح مصدر صدامات بين آرام وإسرائيل(المترجم) .

***** – زعيم "السيكاريم"( جماعة من المتعصبين اليهود في العصر الروماني قامت بقتل كل يهودي لايؤمن بمبادئها) وقائد قلعة "متسادا" المحاصرة خلال الحرب مع الرومانيين (٦٦ _ ٧٣) . ألقى يوسف بن متياهو خطبته الأخيرة على المحاصرين فيها قبل انتحارهم(المترجم) .

****** – كلمة آرامية تعني القلعة الحصينة ، بناها الملك اليهودي "هوردوس" على قمة جبل شديد الانحدار بالقرب من البحر الميت ، وهي آخر قلعة يهودية سقطت في أيدي الرومان أثناء التمرد اليهودي ضد الإمبراطورية الرومانية . وقد اختار المتحصنون فيها ، بعد ثلاث سنوات من الحصار ، الانتحار على الاستسلام. وتشكك بعض الدراسات التاريخية اليهودية في حقيقة قصة "متسادا" . وقد أحاطت الحركة والدولة الصهيونية من بعدها ، قصة "متسادا" بهالات خرافية وحولتها إلى أسطورة قومية محورية . وتقيم بعض أسلحة الجيش الإسرائيلي احتفالات ترديد يمين الولاء على قمة القلعة يقسمون في نهايته بأنها لن تسقط ثانية (المترجم) .

الدبابة السورية فى "داجانيا" وإلى أبراج المياه المثقوبة بالرصاص فى الجنوب وفى "ياد مردخاى" _ كلها أمور شحنت بهالة رمزية وتحولت إلى عروض أيقونية لأسطورة المكان وأسطورة البطولة . عززت هذه الرحلات ، كما وصفها "ماعوز عزرياهو" ، من وعى العلاقة التى بين الإقليم القومى وبين الماضى الصهيونى _ الأسطورى ، وأكملت طوبوغرافيا الذاكرة القومية (عزرياهو ، ١٩٩٥) .

صوَّر اختيار المناهج الدراسية فى مادة التاريخ وتنظيم العصور ، كرواية متجانسة ، الرواية التاريخية وكأنها مبنية دائماً من تناقضات ثنائية : "حرب أبناء النور ضد أبناء الظلام" ورسخ نموذج أقلية ضد أغلبية وحوله إلى قيمة مؤسَّسة . تدل رواية تغلب الأقلية على الأغلبية على عدالة المنتصرين ، وتعظم من شأن الضحية وتضع نموذجاً من التضامن والاستلهام كمادة قومية اجتماعية باعثة على التكتل . واستخدم ساسة وقادة ، وصحفيون وتربويون ، وشعراء وأدباء هذه القيمة من أجل ترسيخ الإنجاز الكبير المتعلق بالنصر ، وتحويله إلى مادة خام تبنى الذاكرة الجمعية للمجتمع المجند . من الممكن أن نضيف أيضاً ، أنه فى المراحل الأولى من بلورة "الإسرائيلية الجديدة" تم بناء وعى تاريخى أغفل الفصول التاريخية للشهداء والقديسين اليهود أو أشار إليها كموضوع سلبى . وحتى المحرقة لم يتم تدريسها كموضوع تاريخى فى مدارس الخمسينيات . أدت المقارنة التقليدية بين يهودية ( المنفى ) السلبية والطلائعية الصهيونية الفاعلة إلى قيام المجتمع الإسرائيلى الوظيفى بتخليد الأفراد الذين استطاع أن يتضامن معهم ، ومن بينهم ، متمردو "جيتو" "وارسو" . وتم أيضاً صهر ذكرى المحرقة فى المدارس بروح مفاهيم ورموز مرتبطة بتقويم وطنى _ فعَّال . يعبر خطاب "عوفر فينجر" ، إبن كيبوتس "جفعات حييم" الذى مات فى حرب ١٩٦٧ ، والذى يتم اقتباسه ، فى كثير من الأحيان ، فى مناسبات تذكارية بالمدارس _ يعبر بشكل مباشر عن صهر رسائل المجتمع المجنَّد بداخل قالب من "الأنا" الجمعى لجيل الشباب فى الخمسينيات والستينات : "عندما أرى يهودياً خائفاً سواء فى شكل صورة أو كلمة تذكر بكل هذا ، فإننى أحزن لكل لحظة ضيعتها فى الجيش ولم أستغلها لأكون أفضل ، وأخطر . لقد كنا فى

"هَسَيِّيرت "(*) هكذا ، كنا حاذقين ، أقوياء وهادئين مثل الشياطين . سرنا ليال طوال على أقدام قوية . صعدنا جبالاً وشعرنا بأننا قادرون عليهم . فعلنا كل ما لم نصدق أننا قادرون على فعله وكنا واثقين فى قوتنا" (حديث المحاربين ، ١٩٦٨) .كان وعى التطوع والتفوق العسكرى كأساس للمجتمع الإسرائيلى هو الإرث الذى تسلمه جيل الدولة من جيل ١٩٤٨ . لقد تعززت قيم الشاب العبرى المحارب كبطل ذى ثقافة ، بتأثير من الحضور الطاغى للمشاكل الأمنية ، وحظى الجيش والخدمة العسكرية بمكانة أكبر بكثير من أداء التزام مدنى منصوص عليه فى القانون . ومثلت الخدمة القتالية معياراً غير رسمى للمواطنة الإيجابية الفاعلة وبرهاناً على وجود خصال إنسانية كامنة فى الرجل المقاتل . عمل الجيش ذاته كوكيل للعصرنة والاندماج ، من خلال التدخل فى مهام مدنية مختلفة مثل استيعاب الهجرة ، وتقليص الفجوة الطائفية ، والقضاء على الأمية ، والتنشئة على المواطنة وحب الأرض .

أكملت هيئة التعليم والدراسات التاريخية عمليات تعظيم الجيش من خلال التمييز المزدوج بين الـ "نحن" ، الإسرائيليين الصالحين ، وبين الـ "هم" ، العرب "الأشرار" . اتسم تعزيز الموقف الانعزالى فيما يتعلق بالنزاع اليهودى _ العربى فى هيئة التعليم فى الخمسينيات والستينيات أولا وقبل كل شيء بإخراج العرب الإسرائيليين من الإجماع الوطنى . الأكثر من ذلك ، أن النزاع اليهودى _ العربى كقضية معقدة ذات طابع عالمى وأطراف مختلفة غاب تماماً عن المناهج الدراسية وعن الكتب الدراسية فى التاريخ . يقول المؤرخ "إيلى فودة" ، فى بحثه عن انعكاس النزاع فى الكتب الدراسية ، إن الكتب التى دُرِّست فى تلك السنوات رسمت صورة نمطية سلبية للعربى ، وأنه تم وصف جولات العنف بين اليهود والعرب إبان فترة الإنتداب البريطانى على أنها "حوادث شغب" وبأنها "مذابح مدبرة" نفذها عرب همجيون "ماكرون" ، و"محرضون" و"مخادعون" ضد اليهود . وطبقاً لهذا العالم من المفاهيم ، المستمد من الوصف السائد للتاريخ اليهودى فى (منفى) شرق أوروبا ، فإن انخراط العرب فى الكفاح ضد الكيان الصهيونى يوصف بأنه فعل "عصابات" .

* – إحدى وحدات النخبة فى الجيش الإسرائيلى التى نفذت العديد من العمليات العدوانية ضد العرب(المترجم).

يشير "فودة" أيضاً إلى أنه لايوجد ذكر فى الكتب الدراسية لمشكلة اللاجئين الفلسطينيين، ولا بالتأكيد لدور إسرائيلى ، ولا حتى نسبى ، فى نشوء المشكلة . وهكذا لاتظهر الكلمة "طرد" فى وصف حرب عام ١٩٤٨ فى هذه الكتب . فعرب فلسطين فقط "هربوا" ، "غادروا" ، "خرجوا" ، "أخلوا" أو "هجروا" . هم هربوا خوفاً من الحرب التى أحاقت بهم ، وفرّوا بأرواحهم بتشجيع من الزعامة العربية الفلسطينية وانطلاقاً من نية فى العودة بأسرع ما يمكن سوية مع الجيوش المنتصرة (فودة ، ٢٠٠٢) . وفى بعض الكتب تم حتى ، وبقوة ، إبراز المنشور الذى وزعته منظمة "الهاجاناه" فى أبريل ١٩٤٨ فى الأحياء العربية من حيفا ، والذى يتضمن مناشدة للسكان العرب بألا يغادروا البلاد . تم وصف كل الحملات العسكرية لحرب ١٩٤٨ بالتفصيل فى الكتب الدراسية على أنها حرب أقلية فى مقابل حرب جهادية لسبع دول عربية ، أرادت "إلقاء اليهود فى البحر" ، ولكن ، فى مقابل التفوق العسكرى والعددى البارز للعرب ، كانت لجنود الجيش الإسرائيلى أفضلية واحدة : "مستواهم الثقافى والاجتماعى" (سفيفك وأفيدار ، ١٩٦٠ ؛ وأحياه وهرباز ، ١٩٥٩) .

وطدت ( أخلاقية ) جنود الجيش الإسرائيلى ، وفكرة ( طهارة ) السلاح ومثال الأقلية فى مواجهة الأغلبية قيم مجتمع المنتصرين ، الذى يعد انتصاره نتيجة مترتبة على عدالة النهج وشهادة على عدالة المحاربين من أجل تحقيقه . من الجائز جداً أن هذه الطريقة من التفكير هى التى مكنت دولة إسرائيل الفتية من أن تحشد كل طاقاتها الروحية من أجل المهام الوجودية التى واجهتها ومن أجل التعاطى بنحو أفضل مع أزمات إقامتها . إلا أنه كانت هناك أثمان أيضاً لهذه الرؤية ، نظراً لأنها أوجدت علاقة وصاية وتمييز تجاه قطاعات كاملة من السكان بداخل المجتمع الإسرائيلى . وتضرر ، حتى ، جيل الدولة من طقس "الصبّار" المحارب . فقد أثّر فيه نموذج "اليهودى الجديد" كقوة دفعته إلى الدخول فى معية النمط الذاتى وإلى مواءمة نفسه مع الصورة الوظيفية الصارمة التى طُلبت منه ، ولو بثمن تقليص مساحات تطوره وهويته الشخصية (براون ، ١٩٩٩) .

## ضعف الرواية التاريخية المهيمنة

### المناهج الرئيسية فى السبعينيات والثمانينيات .

اتسمت سنوات الستينيات بظهور صدوع فى الصورة المتجانسة والوظيفية للمجتمع الإسرائيلى . فقد أوجدت ورعت عمليات التحديث ، والتقرب من الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا ، والنمو الاقتصادى الحثيث ، وظهور مهن حرة ووظائف سياسية وإدارية ورموز لوضع جديد صوراً ورسائل خاصة بمجتمع غربى ، ذى نزعة فردية وإنجازية ، حلت بالتدريج محل الرسائل الوظيفية الجمعية الخاصة بالمجتمع الإستيطانى . يقول "إيلى فودة" ، إن حرب ١٩٦٧ قد حددت أيضاً بداية فترة نضج هيئة التعليم ــ وهى فترة استمرت ، حسب قوله ، حتى منتصف سنوات الثمانينيات واتسمت بوعى متزايد بقضية النزاع الإسرائيلى ــ العربى . فقد خلق اللقاء المباشر مع عرب سكان الضفة الغربية وغزة ، ومثله إصدارات بحثية جديدة عن العالم العربى والفلسطينى ، ضرورة تعميق المعرفة بهذا الموضوع (فودة ، ٢٠٠٢) . فى نفس الوقت بدأت تلوح صدوع فى وحدة الوعى الإسرائيلى . وكشف كتيب "حديث المحاربين"(*) ، الذى صدر بعد حرب ١٩٦٧ ، وثقافة الـ "حوار" التى تطورت لدى الجماهير الإسرائيلية فى أعقاب ذلك ، تحفظ مجموعات معينة على صورة المجتمع المنتصر ، الذى يميل إلى اعتبار الإنجاز العسكرى دليلاً قاطعاً على عدالة قيمه واستقامة طرقها .

كتب "ياريف بن أهرون" فى مقدمة ذلك الكتيب : "فى كل الحروب التى خضناها وفى التعليم الذى تلقيناه كنا ضعفاء فى مواجهة أغلبية {....} فى هذه الأيام نحن نقف ربما للمرة الأولى كأقوياء فى مواجهة ضعفاء {....} سيوجد هنا أكثر من ذرة سخط ، مصدره رفض تلك التطلعات التى تريد أن ترى فى كوننا "جنوداً صالحين" خدمتنا الجليلة للدولة (حديث المحاربين ، ١٩٦٨) .

---

* - اسم كتاب صدر فى إسرائيل عقب حرب ٥ يونيو ١٩٦٧ ، يضم مجموعة من المقالات التى تصف تجربة الحرب، وتنتقد الشعور بالزهو الذى ساد المجتمع فى أعقاب هذه الحرب . أحدث الكتاب دوياً فى المجتمع الإسرائيلى عقب صدوره (المترجم).

أشار هذا الشعور الجديد ، الذى يظهر فى وثيقة اعتبرت من قبل جزء من الجمهور الهزامية بالفعل ، إلى وجود صوت أولى بديل للانفتاح على قيم ليبرالية عالمية فى ذروة نشوة الإنتصار العامة وإزاء ظاهرة المسيحانية المتعلقة بحركة "جوش إيمونيم"(*) . عمقت صدمة حرب يوم الغفران ( ١٩٧٣ ) عملية انقسام المجتمع الإسرائيلى وأبرزت ضرورة إيجاد تفكير جديد فى هيئة التعليم أيضاً .

وُصف المنهج الرئيسى الجديد فى التاريخ ، الذى انطلق فى ١٩٧٥ ، بأنه فعل صياغة ، وتجريب ومتابعة مستمد من البناء المعرفى للمادة العلمية ومن الضرورات العقلية والنفسية للتلميذ / التلميذة . تم التركيز فى المنهج على جوانب معرفية وعلمية وقيمية ، واتسم بالتعاون بين وزارة التعليم والجماعة الأكاديمية (فيرار ، ١٩٨٥) . كان هذا التعاون بمثابة خطوة مهمة فى اتجاه بدء تدريس التاريخ للنقاش النقدى . تضمنت الكتب الدراسية الجديدة التى كتبت فى أعقاب منهج ١٩٧٥ تغيرات معينة فى عرض "حقائق" صهيونية مقبولة : بدأت أسطورة أرض إسرائيل الخالية والمقفرة ، التى ترددت منذ بداية الهجرة الصهيونية ، فى التصدع ؛ وعُرضت تفسيرات جديدة لقصة "تل حاى" وقدمت معطيات جديدة وضعت أسطورة الأقلية فى مواجهة الأغلبية فى حرب ١٩٤٨ أمام اختبار . وأدى إقامة وحدة التعليم ، والديمقراطية والتعايش فى وزارة التعليم فى بداية ١٩٨٩ إلى إحداث تغير أعمق فيما يتعلق بمسألة التسامح تجاه "الآخر" بشكل عام ، وتجاه العرب مواطنى إسرائيل بشكل خاص . إذ عُرضت مسألة هوية عرب إسرائيل بصورة أكثر تعقيداً عما فى الماضى ، وتفككت ، وللمرة الأولى _ كما يقول "فودة" فى بحثه _ الشخصية المركبة للعربى إلى عدة قوميات ، عُرض الفلسطينيون على أنهم واحدة منها . ومن السهل أن نلاحظ ، رغم هذه التغييرات ، التشابه الذى بين الكتب الجديدة وكتب الجيل الأول . فمايزال تدريس الأحداث التى تقع فى العالم العربى يتم ليس انطلاقاً من نية فى معرفة تاريخه وثقافته فى حد

* - تعبير عبرى يعنى : "كتلة الإيمان" ، وهى حركة إسرائيلية يمينية متطرفة ، نشأت فى أعقاب حرب يونيو عام ١٩٦٧ ، وتمسكت بفكرة تحقيق حلم "أرض إسرائيل الكاملة" ، وعملت على تشجيع حركة الإستيطان فى ربوع الأراضى المحتلة(المترجم) .

ذاتهما ، وإنما من خلال المعيار الصهيوني للصراع اليهودى _ العربي . أيضاً لم تتغير المعالجة فيما يتعلق بقضية اللاجئين . فقد تطرق كتاب واحد ووحيد فقط ، لم يحظ بمصادقة وزارة التعليم ، فى وصفه للحرب لمسألة تطهير قرى عربية من سكانها (فودة ، ٢٠٠٢) . خلقت الحركات الاحتجاجية الخاصة بحرب ١٩٧٣ ، والخلاف حول مسألة تبرير حرب ( سلام الجليل)(*) ، والمكوث الدامى فى لبنان والهزة الأخلاقية التى اجتازها الجيش الإسرائيلى فى الانتفاضة الأولى(**) ، إمكانية تأزم العلاقات بين الجيش والمجتمع المدنى . وظهرت ، بالإضافة إلى كل هذا ، وبقوة ، مشاعر من الاغتراب وعدم الرضا فى هيئة قوى إجتماعية وسياسية تحدت النخب العريقة والنظام القديم . ولم يعد أيضاً جيل الدولة من فلسطينى ١٩٤٨ ، الذى مر براديكالية سياسية ، يكتف ، على خلاف الجيل الذى سبقه ، بموقف الجماعة "المحتملة" تفضلاً من السلطة . فقد تعزز مطلب المواطنين الإسرائيليين الفلسطينيين ، عَبْر الأحزاب السياسية العربية ، التى ازداد عددها فى الكنيست بشكل ملحوظ ، من أجل المساواة فى الحقوق ومن أجل الاعتراف بهويتهم المتفردة .

بدأت تظهر فى المجتمع الإسرائيلى ، فى نهاية الثمانينيات ، علامات على عدم التعسكر سواء على الصعيد المؤسسى وسواء على الصعيد الثقافى . فقد ضعف وضع الجيش

---

* - العدوان الذى شنته إسرائيل على لبنان فى شهر يونيو من عام ١٩٨٢ ، واحتلت فى أثره أول عاصمة عربية : بيروت ، وظلت تحتل مناطق شاسعة من جنوب لبنان طيلة ١٨ عاماً إلى أن اضطرتها ضربات المقاومة اللبنانية إلى الانسحاب من جميع هذه المناطق فى عام ٢٠٠٠ ماعدا منطقة مزارع شبعا . وتسمى هذه الحرب باسم : حرب لبنان الأولى ، تمييزاً لها عن العدوان الإسرائيلى الأخير على لبنان فى صيف عام ٢٠٠٦ ، والذى يسمى: حرب لبنان الثانية(المترجم) .

** - اندلعت بشكل عفوى عام ١٩٨٧ ، بعد أن دهست حافلة إسرائيلية أربعة من الصبية الفلسطينيين ، بشكل متعمد ، فى غزة ، وسميت "انتفاضة الحجارة" و "انتفاضة الأطفال" . سببت القسوة البالغة والاستخدام المفرط للقوة من جانب القوات الإسرائيلية ضد الأطفال الفلسطينيين المقاومين ، وتصريحات كبار الزعماء الإسرائيليين بتكسير عظام الفلسطينيين وبإخصائهم ( إسحاق رابين ، ورفائيل إيتان ) حرجاً بالغاً لإسرائيل على الصعيد الدولى، حيث تعاطف الرأى العام العالمى مع هؤلاء الأطفال المنتفضين الذين يقاومون الآلة العسكرية الإسرائيلية الجبارة بالحجارة وبصدورهم العارية . استمرت هذه الانتفاضة حتى تم توقيع اتفاق "أوسلو" بين إسرائيل والفلسطينيين فى عام ١٩٩٣(المترجم) .

وازدادت قوة وكلاء اجتماعيين على حسابه مثل : الإعلام ، ومراقب الدولة ، ومفوض شكاوى الجنود ، والهيئة القضائية ، وهيئات مدنية أخرى شددت من الرقابة عليه . بدأ يلوح تغيير معين أيضاً فيما يتعلق بالخدمة العسكرية بوجه عام وبالخدمة القتالية بوجه خاص. لقد وسعت الحروب المختلف بشأنها والفجوات فى المواقف بين اليمين واليسار الصدوع فى قيم الحتمية والالتزام . وظهرت وطفت بدلاً منهما على السطح خيبة أمل أفراد جيل الدولة من كونهم لم ينجحوا فى خلق بيئة آمنة وواعدة بالحياة لأبنائهم : " لن تكون ثمة عودة بعد الآن لعام ٤٢ " ، هكذا كتبت "رعياه هرنيك" ، التى قتل إبنها "جونى" فى معركة "البوفور" خلال حرب لبنان الأولى . "لن تكون هناك تر بلينكا(*) بعد الآن ، لن نكون شاة للذبح بعد الآن ، الآن الآن بفخر مثل متسادا / كشاة للقربان" (هرنيك ، ١٩٩٧) . أثار الشعور بالعجز فى الغرف محكمة الإغلاق ( درءاً للخطر الكيميائى والبيولوجى ) خلال حرب الخليج ( ١٩٩١ ) ومشروعية مغادرة الجماهير للبيت فى وقت الخطر إلى إنهاك الجمهور الإسرائيلى من لحاجة قيم مجتمع المنتصرين .

**حتمية التعددية**

أظهرت سنوات التسعينيات فى هيئة التعليم وجود تباين واضح بين تيارين تعليميين عسكريين مختلفين _ التيار الرسمى العلمانى والتيار الرسمى الدينى . يشير هذا الفصل إلى فهم مزدوج للصهيونية وإلى أهداف قيمية متباينة . تمثل الديالتيك الخاص بهذه الاتجاهات المختلفة أيضاً فى مجال تدريس التاريخ فى إسرائيل . تشكلت فى عام ١٩٩١ فى وزارة التعليم لجنة فرعية لمادة التاريخ برئاسة البروفيسور "موشيه تسيمرمان" من الجامعة العبرية ، كان دورها هو اقتراح منهج رئيسى بديل . أعطى "منهج تسيمرمان" ، الذى استخدم كمنهج انتقالى إبتداءً من ١٩٩٥ ، مشروعية لتوسيع الجوانب النقدية فى تدريس التاريخ ، كما طالب الأكاديميون والمدرسون . قلّص المنهج بشكل كبير الطابع المتمحور حول الإثنية

* - معسكر اعتقال نازى يقع شمال شرق وارسو ، وأحد أكبر معسكرات الإبادة ، بدأ العمل منذ عام ١٩٤٢ ، وفى شهر أغسطس من العام التالى (١٩٤٣) جرت محاولة للهروب منه بشكل جماعى(المترجم) .

لتدريس التاريخ ومنح مساحة أرحب لتأثير التعددية الثقافية . تضمين التاريخ اليهـودى ، كمكون بداخل التاريخ العام ، وليس كموضوع مستقل وقائم بذاته ، هو الاتجاه الذى يميز منهج ١٩٩٥ ، وهو يدل على الطريق الذى قطعه تدريس التاريخ فى إسرائيل _ من تراث الكتابة القومية المجندة والرواية التاريخية أحادية الصوت وحتى محاولة فتح الدراسات التاريخية فى الصفوف الإعدادية وفى الثانوى أمام نظرة نقدية لعوالم الذاكرة القومية التقليدية .

قدّمت لجنة "برطال" ، التى اشتغلت على تدريس التاريخ فى الثانوى ، هى أيضاً منـهجاً جديداً شرع فى تدريسه ابتداءً من عام ٢٠٠٤ . حاولت هذه اللجنة أيضاً مواءمة مضامين دراسة التاريخ مع الاتجاهات الجديدة ، لكن محاولة فتح تدريس التاريخ أمام نظـرة نقديـة مايزال فى مهده ، ومازال تجلياته فى الكتب الدراسية الموجودة فى هيئة التعليم اليوم محدودة. من الممكن حقاً أن نجد فى هذه الكتب الدراسية تعبيراً عن جهود أبحاث أولئك الذين يطلق عليهم "المؤرخون الجدد"(*)، _ وهى تعرض صورة أكثر تعقيداً للنزاع اليهـودى العـربى وللحروب الإسرائيلية ؛ لكن موقفها الحذر ملموس بشكل جيد . هكذا يطرح كتاب "أيال نافيه" ، على سبيل المثال : "القرن العشرون على أعتاب الغد" ، علامات اسـتفهام أوليـة حول قيم الأقلية ضد الأغلبية المتعلقة بحرب ١٩٤٨ ، وتعرض فيه مشكلة اللاجئين أيضـاً بوصفها نتيجة لطرد مستهدف كان القصد منه خلق تواصل جغرافى ، كما توصف "حملـة سلام الجليل" على أنها حرب ليس وراءها إجماع كامل ، ويعرض الكتاب حتى عبر وسـائل مختلفة تعبيرات احتجاجية . يعالج كتاب "كتسيعاه طفيفيان" : "القرن العشرون _ بفضـل

---

* – مصطلح يطلق على نفر من الباحثين الإسرائيليين حاولوا إعادة قراءة تاريخ النزاع الإسرائيلى _ العربى قراءة مغايرة لما درج عليه عموم الباحثين ، حيث أخذوا الرواية العربية عن النزاع فى اعتبارهم ، ولم يكتفوا بالرواية الصهيونية للأحداث . ظهر هؤلاء المؤرخون على سطح الأحداث ، بعد توقيع اتفاق "أوسلو" ، وشيوع مناخ من التفاؤل بقرب تحقيق السلام . وقد تأثر بعضهم بالمدارس البحثية النقدية الغربية من تفكيكيـة وتركيبيـة وغيرها . لاقت كتابات المؤرخين الجدد هجوماً كبيراً ولاذعاً فى إسرائيل ، حتى أن بعضهم نكص عما توصـل إليه من استنتاجات سجلها فى كتبه ، ومنهم البروفيسور "بنى موريس" ، فيما أصر بعضهم ، ومنهم البروفيسور "إيلان بابه" ، على ما كتبه رغم ما لاقاه من عنت من جانب أقرانه من لأكاديميين الإسرائيليين ومن الجامعـة التى ينتمى إليها ، وأيضاً من جانب المؤسسة الرسمية التى صادرت بعض كتبه (المترجم).

الحرية" ، هذه المواضيع بشكل أكثر حذراً للغاية (نافيه ، ١٩٩٩ ؛ طفيفيــان ، ١٩٩٩) . وثمة كتاب "ذهب بعيدا" ، هو كتاب "إقامة دولة" الذى كتبته "نعيماه برزيــل" ، الــذى يتضمن أيضاً وصفاً لحرب ١٩٤٨ من وجهة النظر العربية (مقال عزمى بشارة) وينص على أن هذه الحرب لم تكن حرب أقلية ضد أغلبية (انظروا مقال موطى جولانى) ، لم تصــادق عليه وزارة التعليم (برزيل ، بدون تاريخ) .

على خلفية الاستعراض الذى قدمناه سابقاً ، يخيل أنه لن يكون من الصواب القول بأن تدريس التاريخ فى إسرائيل متحجر . مع ذلك ، يبدو بوضوح أنه مايزال أسير النقاش بــين حتمية التراث وحتمية المعرفة الدراسية : بين مطلب المؤسسة فى توريث رواية مهيمنة واحدة وبين محاولة توسيع الجوانب النقدية فى الدراسات التاريخية وكذا أيضاً تقليص الفجوة بــين المناهج الدراسية وبين قصة الوجود الإسرائيلية المستمرة فى التغيير .

## تدريس التاريخ كرواية إنسانية متعددة الأصوات

اجتاز المجتمع الإسرائيلى ، على امتداد يوبيل من السنوات ، بين حروب اختيارية وغير اختيارية ، عمليات من الإستفاقة والنضج ، وتشكلت بالتوازى تغييرات عميقــة فى وعيــه وهويته . فقد ولّت وذهبت أيام الوظائفية والتعبئة ، التى كانــت ضــرورية فى حينــها ، وتراجعت معها أيضاً قيم الحتمية وأخلت مكانها لتطلعات ولمعايير مجتمع الوفرة على غــرار النموذج الغربى . صحيح أن هذه التطلعات تتحطم أحياناً إزاء واقع أليم ، يثير مجدداً بــين عديدين الخوف الذى يتسم به مجتمع فى حالة حصار . مع ذلك ، فإن قيم المجتمــع المــدنى التعددى آخذة فى الاتســاع .

هذا هو المناخ الثقافى الذى ينمو بداخله الجيل الشاب فى دولة إسرائيل القرن الحــادى والعشرين . هؤلاء الشباب لايعرفون شعور التكتل الذى لامسه هنا من سبقوهم ، وليست لديهم ذاكرة حية لمجتمع آيديولوجى مجند . لذا ، هم ليسوا فى حاجة إلى دفعــة يتنصــلون عبرها من رسائل هذا المجتمع ولكن أيضاً ليس إلى غموضه ـ من خــلال توريــث روايــة تاريخية، لا تتقاطع ، ظاهرياً ، مع الحاضر وخلافاته . يتجاهل تدريس التاريخ بدون تنميــة البعد النقدى حقيقة أن التاريخ يتم تعلمه فى أطر حياتية عديدة ، خارج إطــار الفصــول

الدراسية ، ويُرِيد حق من المدرسة أن تكون مالا ينبغى ولا تستطيع أن تكونــه : أن تــدار كفقاعة مغلقة من الممكن تقديس أفكار بداخلها أو تجاهلها حسب الطلب ، وكأن المترددين عليها بوسعهم أن يتركوا خارج المدار الواقع ذاته ومواقفهم تجاهه .

يقول "جيل دالاز" ، إن "الرواية التاريخية جزء لايتجزأ من الأرض ، والصراع التحـت أرضى . إذا أردنا أن نفهم حدثا {....} لاينبغى لنا أن نصفه وحسب ، لاينبغى لنا أن نمـر بجواره . علينا أن نغوص فى أعماقه وأن نطوف عبر جميع الطبقات الجيولوجية الـتى هــى التاريخ الداخلى للحدث {....} لكى نعانق حدثاً معناه أن نربطه بالطبقات الصـامتة مــن الأرض ، التى تبنى التواصل الحقيقى ، أو تنحته بداخل الصراع" (مقتـبس عنــد لاءور ، ٢٠٠٢) .

التاريخ إذن ، هو دائماً رواية إنسانية مبنية من مواد حياتية ذات طابع مــن الصـــراع الواقعى . لايمكن تدريس التاريخ الإسرائيلى بدون السياقات العلنيــة والخفيــة لروايــات المشاركين جميعاً _ أولئك الذين انتصروا وأولئك الذين انهزموا ، أولئــك الــذين تتــردد روايتهم بصوت عال وأولئك الذين صمتت روايتهم . إن تدريس التاريخ انطلاقاً من تأمل نقدى لايولى الظهر للتراث وليس بالضرورة أقل وطنية وذلك خلافاً لتخوفــات ومآخــذ عديدين ، كما أن تنمية التفكير النقدى مصلحة جماعية لكل مجتمع ديمقراطى يتطلع إلى أن يكون مجتمعاً ديناميكياً يصوغه مواطنوه بشكل فاعل . النقاش ، يجب أن نقول إذن ، لــيس على مشروعية وأهمية تدريس التراث ، وإنما على الجرعة والطريقة . غاية تدريس التاريخ فى مجتمع ديمقراطى يريد الحياة ليست فى إكساب الدارسين رأياً أو موقفاً آيديولوجياً منغلقــاً . على العكس ، من المفترض أن يكون تدريس التاريخ فى جــوهره تنشــئة علــى الــتفكير الديمقراطى ، بمعنى : تنشئة موجهة لتنمية قدرات نقدية لدى الدارسين وحصــافة مركبــة كأساس لاختيار مستقل وواع من بين بدائل . فقط تعليم كهذا هو الذى ســيبنى مناعــة المجتمع الإسرائيلى كجماعة قادرة على قبول ظلال الماضى وعدم الرضــا بالحاضــر ، وفى غضون ذلك الاهتمام بتحسين مستقبلها انطلاقاً من موقف ناضج وعقلانى .

# قائمة المراجع

## المراجع العبرية :


- אחיה ב . והרפז ، מ : " תולדות עם ישראל : תקומה ، מכמיהת הדורות לציון ועד הגשמת הציונות ותקומת מדינת ישראל " ، שרברק ، תל אביב ، 1959 ، עמ' 190 – 191 .
- אריאלי ، יהושע : " היסטוריה ופוליטיקה " ، עם עובד ، תל אביב ، 1992 ، עמ' 70 .
- בראון، דן : " על האחרים בתוכנו " ، אוניברסיטת בן- גוריון בנגב ، באר שבע ، 1999 ، עמ' 1 – 14 .
- בר-און ، מרדכי : " לזכור ולהזכיר – זיכרון קולקטיבי ، קהילות זיכרון ומורשה " ، מתתיהו מייזל ואילנה שמיר ( עורכים ) ، דפוסים של הנצחה ، משרד הביטחון ، 2000 ، עמ'17 . שם ، עמ 35 .
- ברזל ، נעימה : " אם ניתן לחנך לאתוס לאומי במבט היסטורי ואקטואלי ? " ، ציונות וחינוך לציונות ، ז' משרד החינוך והאוניברסיטה העברית ، ירושלים 1977 . עמ' 124 .
- בשארה ، עזמי : " היש מימד קולוניאלי לציונות ?" ، עמ' 254 – 268 .
- גולני ، מוטי : " גיבוש הכוח הצבאי של היישוב היהודי 1939 – 1947 " ، בתוך נעימה ברזל ( עורכת ) ، מקימה מדינה ، הקיבוץ המאוחד / רכס פרויקטים חינוכיים ، תל אביב ، ללא תאריך ، עמ' 269 – 298 .
- הרניק ، רעיה : " שירים לגוני " ، תל אביב ، הקיבוץ המאוחד ، 1991 ، עמ' 10 .
- טביביאן ، קציעה : " המאה העשרים – בזכות החרות " ، מט'ח ، תל אביב ، 1989 ، עמ'284 ، 292 ، 331 –333 .
- יעקובי ، דני ، ( העורך ) ، " עולם של תמורות " ، האגף לתוכניות לימודים ומעלות ، ירושלים ، 1999 .
- בן-אלעזר ، אורי : " אומה במדים ומלחמה : ישראל בשנותיה הראשונות " ، זמנים ، 49 ، קיץ 1994 ، עמ' 51 .
- לאור ، יצחק : " מן הפלח בהיסטוריה " ، הארץ ، 12 ביולי 2002 .
- מטיאש ، יהושע : " בסימן הלאמת החינוך – היסטוריה בחינוך הממלכתי ، היסטוריה، זהות וזיכרון : דימויי עבר בחינוך הישראלי " ، עמ' 24 – 31 .
- נווה ، אייל : " המאה העשרים על סף המחר " ، ספרי תל אביב ، 1999 .

- נוה ، אייל ויוגב ، אסתר : " היסטוריות " ، בבל ، תל אביב ، 2002 ، עמ' 38 – 39 .
- ספיבק ، י. ואבידור ، מ : " עם ישראל בארצו ובנכר " ، חלק ד' יבנה ، תל אביב ، תש"ד، עמ' 217 .
- " פרקים בידיעת הארץ לאולפנים " ، משרד החינוך ، תשנ"ב ، עמ' 35– 36 ، בתוך אלי פודה : " בגנות המבוכה ובזכות הטיח " ، מכון טרומן ، האוניברסיטה העברית ، ירושלים ، 1997 ، עמ' 59 .
- עזריהו ، מעוז : " פולחני מדינה : חגיגות העצמאות והנצחת הנופלים בישראל 1948 – 1956 " ، המרכז למורשת בן-גוריון ، אוניברסיטת בן-גוריון בנגב ، שדה בוקר ، 1995 עמ' 116 – 118 ، 62 – 64 .
- פודה ، אלי : " היסטוריה וזיכרון במערכת החינוך : הסכסוך הישראלי –ערבי בראי ספרי הלימוד להיסטוריה בישראל ، 1948 – 2000 " ، היסטוריה ، זהות וזיכרון : דימויי עבר בחינוך הישראלי ، עמ' 87 – 88 .
- פירר ، רות : " סוכנים של החינוך הציוני " ، הקיבוץ המאוחד ، 1985 ، תל אביב עמ' 186 –187 .
- רז–קרקוצקין ، אמנון : " תוכניות הלימודים בהיסטוריה וגבולות התודעה הישראלית"، היסטוריה ،זהות וזיכרון : דימויי עבר בחינוך הישראלי ، עמ'52 .
- שביט ، שלמה : " העבר כבעל משמעות " ، מסדה ، תל אביב ، 1985 ، עמ' 1–9 .
- שחר ، דוד : " מגלות לקוממיות : תולדות עם ישראל בדורות האחרונים " ، עידן ، רחובות ، 1990 ، עמ' 246 – 263 .
- שפירא ، אברהם ( עורך ) : " שיח לוחמים – פרקי הקשבה ، התבוננות " ، הוצאת קבוצת חברים צעירים מהתנועה הקיבוצית ، תל אביב ، 1968 ، דבריו של עופר פניגר מצוטטים בעמ' 167 – 168 .
- " תוכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי –דתי ، דברי הימים " ، משרד החינוך והתרבות ، ירושלים : תשי"ד .
- שרמר ، עודד : אוריינות היסטורית וטיפוח הביקורתיות " ، רמת גן ، אוניברסיטת בר–אילן ، 2004 .

**المراجع الإنجليزية :**

-maurice halbwacs, on collectuve memory , chicago& london , 1999 , pp . 167 – 169 .

# هل الحرب شيء فظيع ؟
# مظاهر الحرب والسلام فى أدب
# الأطفال الإسرائيلى فى الثمانينيات والتسعينيات

بقلم : تامار هاجر

فى عام ٢٠٠١ ، بعد نصف عام من اندلاع إنتفاضة الأقصى ، قمت بتدريس "كورس" باسم : "أدب الأطفال ، بين التعليم والسياسة" ، فى الكلية الأكاديمية "تل حاى" . كان فى الفصل نحو ثلاثين طالباً ، من بينهم رجلان _ واحد يهودى وآخـر دروزى _ والبـاقون نساء، نصفهن يهوديات ونصفهن عربيات . طلبت ، منذ بداية "الكورس" ، أن يبحث كل طالب وطالبة عن كتاب للأطفال يتناول الحرب وأن يكتب ملخصاً له . لمدة شهر ، فى نهاية كل درس ، بعد أن كان كل التلاميذ يغادرون الفصل ، دنت منى إحدى النساء العربيـات وسألتنى بهدوء إن كانت تستطيع عرض كتاب باللغة العربية ، وما إذا كان جائزاً أن يكون كتاباً نُشر فى السلطة الفلسطينية . أجبتها بأن الأمر مرحب به ، وبأنه سيكون من المشـوق رؤية كيف يُحكَى للأطفال هناك عن الحرب وعن السلام .

لم يكن من السهل الحصول على هذه الكتب . فهى ليست متوافرة على أرفف المكتبات بالمدن والقرى العربية فى الجليل والجولان ، حيث جاءت معظم الطالبات . مـن الممكـن العثور على كتب الأطفال باللغة العربية التى تتناول موضوع الحرب فى المناطق (الفلسطينية) فقط ، بعيداً عن متناول المؤسسة العسكرية الإسرائيلية . تخلى جزء من الطالبـات (عـن الأمر) بسبب الصعوبة فى الحصول على النصوص ، ولكن كانت هناك ثلاث _ أربع نساء أصررن . حكين لى كيف جندن أقرباء فى "رام الله" ؛ وكيف أعطين أوامر من بعيد واشترين عدداً من الكتب كى يعثرن على ما يرونه مناسباً ؛ وكيف سافرن إلى قرى أخرى من أجل جمع ما اشتراه (الآخرون) من أجلهن . إحداهن ذهبت بصحبة زوجها إلى أحد الحواجز من أجل الحصول على الكتاب .

أما معظم زميلاتهن فقد استطعن أن يدخلن بيسر إلى مكتبة الكلية وأن يستخرجن كل كتاب بالعبرية رأينه مناسباً لهن ، لقراءته وتقديم ملخص ، لكنهن أردن استغلال الفرصة التى سنحت لهن لإحضار شىء ما من الجانب الآخر للحدود ، وأن يبدين صوتاً من السخط لم يستمع إليه أحد بوجه عام أيضاً فى هذه الكلية ، التى عشرة فى المئة من التلاميذ بها عرب .

وصفت الملخصات القليلة لكتب الأطفال الفلسطينية ، التى قرأتها ، جنوداً بلا ملامح ، وأحياناً أيضاً ذوى أجساد آلية بدلاً من الجسد الإنسانى ، على سبيل المثال على هيئة دبابة ، وصورتهم وهم يقتحمون البيوت ، ويقتحمون الحياة الخاصة للغاية للأطفال والكبار ، ويدمرون بصورة تعسفية وبدون سبب الأشياء النفيسة للغاية . فى أحد الكتب الصادرة عام ١٩٨٩ ، على سبيل المثال ، تقوم دبابة بدهس شجرة توت عليها عش فيه فراخ صغيرة . يلاحظ الطير الذى خرج ليقتات والطفل الذى يساعده فى إطعام الفراخ ، برعب وبحزن ، كيف يتحطم العُش تحت ثقل الشجرة المنهارة وكيف تموت الفراخ . ينضم الأطفال ، فى أعقاب الأحداث الصادمة التى يتم وصفها فى القصص ، رغم حداثة سنهم ، إلى إخوتهم الكبار وإلى آبائهم ، ويخرجون إلى محاربة الجنود المتوحشين ، ويتحولون إلى أبطال . كانت الرسالة التى اتضحت من الملخصات مفادها أن أفظع شىء هو الشعور بالعجز فى مواجهة عنف متعسف بلا ملامح من قبل محتلين ، وبخاصة عندما يهدد هذا العنف بتعريض حياتك للخطر وبتدمير بيتك ، وبأن الحرب ليست شيئاً فظيعاً للغاية ، ولاحتى فعلاً عادلاً ، لأنها تسمح ، حقاً لقاء ثمن حياة عديدين ، بالاحتشاد وبالانتقام . إنها تسمح بالانتصار . لم تتحدث هذه الكتب عن سلام على الإطلاق . مفهوم الحرب العادلة كوسيلة للبقاء ، وكرد تلقائى على تهديد وجودى ، معروف لنا نحن اليهود _ الإسرائيليين جيداً . تشير "سارة روديك" (Sara Rudik) فى مقالها : " ملاحظات سياسية تجاه السلام النسوى إلى ظاهرة " "العسكرة " : الاعتقاد بأن الحرب مبررة أخلاقياً من حيث المبدأ وبأنها مبررة أحياناً فى الواقع" (Rudik , 1293 , page 114) .

تعكس كتب الأطفال لدينا ، التى كتبت فى عقود سابقة ، عكسرة سافرة مثل تلك الكتب الفلسطينية التى عرضتها : فهى تعرض أطفالاً أبطالاً يهبُّون لإنقاذ الأمة من أعداء وحشيين ، ينجحون فى بعض الأحيان ويقضون نحبهم فى البعض الآخر ، ودائماً ما يحظون بالتقدير . يظهر تحليل لكتب الأطفال ، التى تقدم مثل هؤلاء الأطفال فى كتاب "سالينا ماشياح" : "الطفولة القومية" ، فى الفصل الذى يتناول "الطفولة فى أدب الأطفال الإسرائيلى" (ماشياح ، ٢٠٠٠) . لن يتناول هذا المقال هذه الكتب ولا بالطبع الكتب الفلسطينية ، التى تعد معلوماتى عنها أولية وعبر وسيط . بل سيتناول مظاهر الحرب فى كتب الأطفال اليهود ـ الإسرائيليين منذ نهاية ثمانينيات وتسعينيات القرن العشرين ، نفس العقد الذى كتبت فيه كتب الأطفال الفلسطينيين التى أشرت إليها .

لم تكتب هذه الكتب الإسرائيلية فى ظل حالة من الحياة تحت احتلال أو فى ظل وضع من التهديد الوجودى ، وإنما تحديداً فى فترة بدت وكأنها مسيرة من الإفاقة من أسطورة " العالم كله ضدنا"(*) ، تزامنت مع الفهم بأن العنف والحرب لايستطيعان حل مشاكل سياسية ، ولذا فإن النقاش السياسى ينبغى أن يحل محل النقاش الحربى . كان يبدو فى تلك السنوات أن ما تبلور فى البلاد هو إجماع ضد الحرب ، وضد العسكرة ، وإنسانى . كانت الأسئلة التى أقضت مضجعى هى : هل سيكون الموقف الذى ستعرضه الكتب على ضوء كل هذا مناهض للعسكرة وهل سيتم عرض الحرب بكل مثالبها على أنها شىء فظيع ؟ هل ستتحول الكتب إلى أداة صراع فى نظرية الحرب العادلة ، والآيديولوجيا المنتصرة فى معظم المجتمعات؟.

---

* - مقولة رائجة بين معظم الإسرائيليين ، تحولت ، حتى ، إلى أغنية شهيرة ، ابتدعتها الصهيونية وروجت لها لتؤلف بين قلوب اليهود حيثما شاءوا من جانب ، ولتستدر تعاطف العالم معهم ، من جانب ثان . ومن المفارقات المضحكة أن هذه المقولة ، على وجه التحديد ، هى عكس الواقع ، الذى يشهد بأن إسرائيل بقوتها العسكرية الزائدة وباعتمادها على القوة الأعظم فى العالم ـ أمريكا ، تستخف بكل العالم ولا تأبه به ، بل إن كثيراً من دول العالم يغض الطرف عن ممارساتها ويؤازرها لاعتبارات كثيرة تضيق المساحة عن سردها (المترجم).

إننى أخبركم منذ الآن بأن الإجابة على السؤالين كانت بالنفى ( على مستوى آخـــر لم يكن هذا ربما مدهشاً ، لأن أدب الأطفال محافظ بشكل عام ) . كلا . لم تعرض الحرب على أنها الشيء الأفظع من كل الأشياء ؛ ولم تتحول الكتب إلى أداة صراع . علـــى العكـــس ، فليس فقط أن كتب الأطفال الإسرائيليين اليهود من نهاية الثمانينيات والتسعينيات ، الـــتى قمت بدراستها ، لم تضع مؤسسة الحرب موضع استفهام ، وإنما ساهمت فى ترسيخ وجودها. مع ذلك ، فإن كتب الأطفال اليهود _ الإسرائيليين التى كتبت فى العقد الأخـــير ، علـــى خلاف الكتب اليهودية _ الإسرائيلية التى كتبت قبل ومع قيام الدولة وعلى خلاف الكتب الفلسطينية فى التسعينيات ، لاتعبر عن نظرية الحرب العادلة بشكل مباشر ، وإنما تفعل ذلك بشكل غير مباشر وبصورة داهية .

كان الكبار ( الذين هم فى حقيقة الأمر من يُصْدرون ويشترون كتب الأطفال) ، الذين اعتبروا أنفسهم فى هذا العقد إنسانيين ومناهضين للحرب ، يرفضون باشمئزاز كـــل دعايـــة حربية صاخبة ، لكنهم يجدون صعوبة كما يبدو فى ملاحظة الرسالة المتعسكرة الـــتى يـــتم تمريرها بشكل غير مباشر[1]. بهذا المفهوم تشكك هذه الكتب فيما بـــدا خـــلال ســـنوات التسعينيات على إنه استفاقة من الـــ warism ( العسكرة ) ، وتؤكد أحـــداث انتفاضـــة الأقصى التى بدأت فى أكتوبر ٢٠٠١ بالفعل أن نظرية الحرب العادلة مازال هنا .

تتضح هذه الرسالة المتعسكرة من كتاب "شمشون حلقي" الذى صدر فى عام ١٩٩٦ ، والذى يصف فيه خطاباً من طفلة إلى أبيها الذى يؤدى خدمة الإحتياط .

"خطاب إلى أبى الذى ذهب إلى الجندية : أنا أعرف حكت لى أمى / أن الحرب شـــيء سيء/ هى تقول أنك ذهبت إلى هناك/ كى تنتهى كل الحروب التى فى العالم/ أنا لا أفهـــم : إذا كانت الحرب شيئاً سيئاً/ فإنه من الممكن استدعاء الشرطة/ والشرطة ستسجل أسمـــاء/

---

١ – أى أن أدب الأطفال هو جزء من عملية اجتماعية تصفها الباحثة المعنية بالقضايا النسائية "سينيتيا إنلو" على النحو التالى : العسكرة عملية متدرجة يسيطر فيها الجيش على شخص أو شيء بالتدريج أو يصبح معتمـــداً بشكل كبير على أخطار عسكرية (إنلو ، ٢٠٠٠ ، ص ٣) .

أولئك الذين يصنعون كل الحروب/ أبى/ أنت قلت لى/ عندما كنا نتنزه ذات مرة فى الجادّة / أننا نحارب فقط عندما لايكون هناك خيار / ولكن مع ذلك/ أنا أريد أن تعود سريعاً/ مرة ثانية" ( حلفى ، ١٩٩٦ [١] ).

ليس واضحاً بالمناسبة أية حرب يتناولها الكتاب . الشيء الواضح هو أن الفراق بين الأب والطفلة ليس قصيراً . تتمكن الطفلة من كتابة العديد من الخطابات إلى أبيها ، تصف فيها روتيناً حميمياً معروفاً فى غياب الأب مع أمها . ليس مهماً بالفعل ، فى واقع الأمر ، أية حرب هذه ، لأن ما يتضح من هذا الوصف القصير هو سلسلة من "الإكليشيهات" المعروفة عن الحروب ، هى جزأ لايتجزأ من نظرية الحرب العادلة . على سبيل المثال أن الحرب شر لابد منه ؛ لأنه من خلال الحرب من الممكن وقف الحرب ؛ وأن هناك حروباً يتم خوضها لأنه ليس هناك خيار . لقد تربيت أنا ، التى ولدت فى الستينيات ، على نظرية الحرب العادلة ، وعلى الإيمان بالحروب التى لاخيار فيها ، وعلى حاجتنا إلى الكفاح من أجل البقاء لأن الجميع ضدنا ، وعلى الشعور الذى يبدو لى اليوم كاذباً بأن الجميع ، الجميع لايريدون حرباً ، وعلى أن هناك إجماعاً على أن هذا أمر سيء .كانت هذه الرسائل موجودة فى كل مكان : فى البيت ، وفى بيوت أخرى ، وفى الفصل وفى الحركة وبالطبع فى الكتب التى قرأتها.

الطفلة فى كتاب "حلفى" هى أنا بمفهوم معين . هى بمفهوم معين كلنا الذين كنا ضحايا التأهيل المناهض ظاهرياً للحرب فى هذا البلد . كان مسموحاً لنا بأن نكون أطفالاً صغاراً ، وبخاصة طفلات صغيرات تردن أن يعود آباؤهن إلى البيت ، لأن ثمة توقعاً من الطفلات الصغيرات بأن تكن أكثر ارتباطاً بأسرهن وليس ثمة شيء أكثر طبيعية من هذا . ولكن كان من المتوقع أنه إذا لم نفهم حتى ما الذى يفعله الأب بالضبط فى الجيش وماذا تعنى الحرب ، فإننا نفهم هذا الذى يقوم به هناك على أنه مهم للغاية من أجل وجودنا .

---

١ - كتب "حلفى" هذا النص فى الستينيات ، ولكن توجد فى رأيى أهمية لكونه صدر فى منتصف التسعينيات. من المؤكد أن الناشرين اعتقدوا أن ثمة صدى لدى الآباء فى هذه الطريقة من التناول لقضية الحرب والسلام.

طفلة "حلفى" مثلنا ضحية لتأهيل هو فقط ظاهرياً مناهض للحرب . وعندما أقول مناهضاً للحرب ظاهرياً ، فأنا لاأقصد أن الكتاب والكتب التى سأتناولها تباعاً هى كتب مؤيدة للحرب . مما لاشك فيه أنه يتضح من كتاب "حلفى" أن الجميع كان يريد _ الأديب والأم والطفلة والأب ، ومن المؤكد أيضاً الزعماء _ أن تنتهى الحرب وأن يعود جميع الجنود إلى البيت . لكن هذه الرسالة المناهضة للحرب تشوشها رسائل أخرى منها ، على سبيل المثال ، أنه لاخيار إلا الحرب ، أو أن هذه هى الحرب الأخيرة ، إلى أن تحدث عملية تطبيع للخيار الحربى ويتحول إلى أمر منطقى للغاية . وهكذا يحدث أن الكتاب يؤيد فى حقيقة الأمر وضعاً راهناً ، الحرب فى إطاره هى بالقطع خيار مشروع .

ما يقوم به "حلفى" فى الكتاب ليس استثناءً . إذ تعرض كتب أطفال إسرائيلية من نهاية الثمانينيات والتسعينيات على السطح موقفاً مناهضاً للحرب وإنسانياً ، لكن قراءة نقدية تكشف أن الرسالة الآيديولوجية التى تتضح منها هى فى حقيقة الأمر رسالة ـ مزدوجة ، وتؤيد الموقف الرسمى القائل بأن الحروب حتمية . تشير طريقة معالجة الحرب فى هذه الكتب إلى تسليم بوجه خاص بوجودها وإلى كونها طبيعية فى المجتمع الإسرائيلى . هكذا يتحول أدب الأطفال ، رغم إقراراته اللاحربية الجلية ، إلى قناة جديدة للتعليم المتعسكر .

لايتعمق معظم الكتب التى تتناول الحروب فى الدلالات الاجتماعية والسياسية لهذه الأحداث . تمثل تجارب الحرب بشكل عام ، مثل المخاوف، والموت ، والجراح والدمار كما توصف ، خلفية للنمو الذاتى للشخصيات الصغيرة ، أو لمغامرات يكشف فيها الأطفال عن مميزاتهم وعن شجاعتهم ، كما أن الرسالة السياسية والاجتماعية ، إن كانت موجودة أصلاً، ليست جريئة . بنظرة أولية يبدو أن جزءاً كبيراً من الكتب يقدم موقفاً لاحربياً . ولكن بنظرة ثانية يضعف الاحتجاج إن لم يكن توقف لأنه من الممكن طبقاً للكتب النجاة من الحرب (من شأنه حتى أن ينهى كل الحروب فى العالم) واستخلاص حتى فائدة شخصية أو اجتماعية منها (على سبيل المثال تقوية العلاقات مع الأم ، وإدراك أهمية الأب) . تسمح الحرب للصغار فى جزء من الكتب ، على سبيل المثال ، بفهم شىء ما جديد عن العالم .

النتيجة هى رسالة ذات موقفين متناقضين : احتجاج صامت من جانب وتطبيع للحرب وقبول وتسليم بها أو مع الدمار والموت من جانب ثان .

هكذا يتحول أدب الأطفال من أداة للنضال ضد الحرب ، إلى عميل ثقافى يؤيد ويعضد مسيرة العسكرة والموقف السياسى الرسمى المؤيد لها . وسأعطى نماذج باختصار حول كيف تتجلى هذه الثنائية فى الدلالة فى بعض الكتب الأخرى للأطفال . لا أحد بين اليهود الذين عرضت لهم الكتب التى قرأتها (ومن المهم أن نؤكد أننا نتحدث عن يهود ، لأن الأمر مختلف تماماً لدى العرب) يريد حرباً وكلهم يعتقدون بأنها شىء فظيع ورهيب ومستعدون لبذل جهود من أجل وقفها . ولكن عندما فحصت الكتب عن كتب اكتشفت أن هذا ليس دقيقاً.

ينجح "دانيدين" و"ديندين" من كتاب "أون شريج" : "دانيدين وديندين اللذان يريا ولا يراهما أحد الحارسان للسلام" ، الصادر عام ١٩٩٦ ، فى تحقيق السلام والأخوة بين الأحياء المتنازعة التى تقيم شعلة ضخمة واحدة من أجل عيد الشعلة(*) ( "لاج بعومر") . ينجح "دانيدين" ، حتى ، فى إحضار مجموعة من الأطفال العرب من ( قرية ) "عجمى" للمشاركة فى إشعال شعلة عيد الشعلة . لكن الأخوّة مع العرب

مشكوك فى أمرها . يستطيع "على" من (قرية) "عجمى" أن يشارك فى إشعال الشعلة فقط لكونه ، طبقاً لـ "دانيدين" ، من نسل بنى إسرائيل ، مثل كل العرب سكان البلاد . أسلم أجداده نظراً لأن الغزاة العرب أكرهوهم . هذا التفسير التاريخى المفبرك ، الذى يقبله الجميع ، بمن فى ذلك العرب أيضاً(**)، يعرض بشكل غير مباشر كراهية ورفضاً للعرب الذين هم ليسوا يهوداً فى الأصل . لذا ليس غريباً أن يتحطم وهم السلام فى مرحلة معينة ،

---

* – اليوم الثالث والثلاثون من بدء العد عقب عيد الفصح اليهودى ، وهو حسب التراث اليهودى يوم انتصار "بركوخفاه" على الرومان ، وهو أيضاً يوم عيد دينى ومهرجان يقام فى جبل الجرمك(المترجم) .

** – الزعم بأن المواطنين العرب هم إسرائيليون أصلاً تحولوا عن اليهودية إلى الإسلام ، زعم داحض لسببين أولهما أن الدراسات التاريخية تؤكد أن معظم سكان كنعان (فلسطين) شعوب سامية فى الأساس ، نزحت من شبه الجزيرة العربية ، ولا تمت إلى القبائل االعبرانية بصلة ، والثانى أن جزءاً منهم عرب جاءوا مع الفتح الإسلامى من شبه الجزيرة العربية(المترجم) .

عندما تشن "ديندين" هجوماً مباشراً على "ياسر عرفات" وتقول بأنه قد وقع فعلاً على اتفاقية سلام مع الحكومة الإسرائيلية ، لكنه دعا كل العرب على الفور لشن حرب ضدها . يدافع "على" عن "عرفات" وفى نهاية الأمر يصاب بالخزى من الهجوم ويغادر المكان مع رفاقه.

المشكلة هى أنه قبل المغادرة يلقى هو ورفاقه شيئاً ما فى الشعلة . نحن نترك "دانيدين" و"ديندين" ورفاقهما مع الدهشة إن كان ما ألقى فى الشعلة بطاطس أم قنابل . تثبت الهجمات السياسية العنيفة من جانب "ديندين" على "علِى" الذى دُعى إلى حفل عيد الشعلة وهو ضيفها ، والافتراض الخفى الذى يتضح من الكتاب بوجود الشك فى إخلاص العرب ، أن تأهيل الفرد للمجتمع الذى يقترحه الكتاب ينطوى ، فى واقع الأمر ، على بارانويا ومؤيد للعسكرة . نحن نحتاج دائماً إلى أن نكون فى وضع استعداد تجاه الهجوم القادم للعرب، هكذا يزعم الكتاب ، الذى يمكن أن يأتى دائماً ومن كل اتجاه .

تطرح القراءة النقدية لكتاب "جليلة رون فدر" ، "جينجى : ذاهبون إلى حملة السلام" ، الصادر فى عام ١٩٩٤ تعقيداً مماثلاً : يحاول "جينجى" ورفاقه فى الكتاب

المبادرة بـ تنظيم حملة سلام فى أعقاب لقاء مدرسى مع أم "حجى شيمر" ، الذى قتل قبل ذلك بعامين فى لبنان . تضع "رون فدر" على لسان الأم الثكلى الرسالة المناهضة للحرب التى توجد للوهلة الأولى فى بؤرة الكتاب . "إذا لم نأخذ الأمور بأيدينا وإذا لم نكن مستعدين للتنازل _ فلن يكون سلام أبداً {....} إذا عرفنا جميعاً

أن نتصافح بدلاً من أن نتنازع {....} نستطيع توفير الكثير من الضحايا العبثيين" (رون فدر ، ١٩٩٤ ، ص ١١ ، ١٢) . بتأثير من هذه الرسالة يحاول الأطفال المبادرة والقيام بمسيرة تضم أطفالاً يهوداً وفلسطينيين ببالونات ملونة على كورنيش القدس ، ويبذلون جهداً من أجل ضم "جمال" ، إبن "يوسف" عامل النظافة من ( بلدة ) "صور البحر" إلى الحملة . تنجح الحملة بشكل جزئى فقط ، حيث يأتى أربعة أطفال عرب فقط وكلهم أبناء "يوسف" عامل النظافة . الدرس الرئيسى الذى يتعلمه من ذلك "جينجى" ومعه القراء هو أن كل اليهود أخيار ومعنيون بالسلام ، لكن الوضع مختلف لدى العرب ، حيث يوجد

أخيار وأشرار : "فى السابق اعتقدت أن كل شيء يسير ، وهاهو يتضح لى أن هناك عرباً إسرائيليين ، وعرباً فلسطينيين وعرباً تابعين لمنظمة التحرير الفلسطينية ، وعرباً تابعين لـ حماس" ، وأن عرباً من "حماس" قادرون على قتل عرب يريدون سلاماً (المرجع السابق ، ص ٨٤) . لكن ممثل العرب الأخيار ، "يوسف" عامل النظافة ، الذى يتمتع بابتسامة جميلة ، يرسل الأطفال إلى المسيرة ليس بسبب أنه مؤمن كبير بالسلام ، وإنما بسبب خوفه من أن يدخل فى نزاع مع اليهود الذين يقومون بتشغيله . بمعنى أن العرب ، حتى الأخيار منهم ، يرغبون فى السلام أقل من اليهود .

تظهر الصورة السطحية للصراعات فى المجتمع الفلسطينى ، واستبعاد وجود نزاعات مماثلة فى المجتمع اليهودى ، الموقف غير المتوازن للأدبية تجاه المجتمعين وتضعف بالطبع الموقف الإنسانى والمناهض للحرب . هذا الموقف يضعف أيضاً على ضوء حقيقة أن "جينجى" يستمر فى السجود لإكليشيه شخصية البطل المقاتل ، من عينة "ترومبلدور" . "أريد أن أكون قائداً فى الجيش {....} أريد قيادة جنودى فى المعركة . أريد إعطاءهم أمراً "بضرب النار" ! أريد أن أطوى الصحراء بسيارة جيب ، وأن أقفز من الجيب وأن أتواجد مع جنودى أثناء تعرضهم للقصف {....} ولكن إذا حدث سلام ، كيف سأستطيع أن أكون قائداً هُماماً ينقض على رأس رجاله ؟ كيف سأستطيع اقتحام الناحية الأخرى بنفسى ؟

كيف سأستطيع الخوض فى النار والماء ؟ (المصدر السابق ، ص ١٨) . ربما يتم الوصف بشكل مضحك لأنه نمطى للغاية ، لكنه عندما يقترن مع حضورالأم الشكلى إلى المدرسة ، التى يُنظر إلى مطلبها فى السلام على أنه أمر مشروع خصوصاً بسبب فقدها إبناً ، فإنه يتحول إلى أمر جاد ومحزن .

لا يعرض الكتاب ، فى واقع الأمر ، إفاقة من النموذج الحربى للجنود الأبطال الذين يضحون بأنفسهم أو من عقدة الشكل . يسهم الموتى بموتهم من أجل السلام ، ولذا فإنه يتم عرض تضحيتهم على أنها ذات قيمة . لاينبغى أيضاً ، طبقاً للكتاب ، التخلى عن احتفالية الشكل ، نظراً لأن العرب غير مستعدين للسلام ، كونهم لا يريدونه ، فى حقيقة الأمر ، بسبب صراعاتهم الداخلية وبسبب مخاوفهم .

يتضح من كتابي "شريج" و"رون فدر" أن الإيمان بالسلام ، رغم التصريحات ، ضـئيل جداً . لكن ما هو أكثر من ذلك ، أننا عندما نفحص الكتابين بعمق نكتشف أنهما لايتناولان الحرب فى حقيقة الأمر وإنما مغامرات لأطفال كاريزميين يثبتون أن حكمتهم أكبر من حكمة الكبار ، وأن من الممكن أن نستخلص من كل صراع ، حتى بين اليهود والعرب ، إنجـازاً معيناً أو النين للأنا ، حتى وإن اخترنا التراجع مثل "جينجى" وألقينا الحل على شخص مـا آخر : "أنا أفضل الخروج لحملات أكثر بساطة ، حملات أطفال ، حملات أفهم فيها {...} فلتهتم الحكومة بالأمور المعقدة ؛ ولتتركونى أنا فى هدوء ، تمام ؟ (المصـدر السـابق ، ص ٨٤). هكذا تتحول الحرب إلى خلفية لمغامرة محببة ويتحول تأييد السلام لشيء ثانوى .

يتضح هذا التصور ذو الرؤية المزدوجة للحرب أيضاً فى قصتين لـ "جيؤلا كيدم" كتبتا عام ١٩٩٤ هما : "أبى يعود إلى البيت من الجولان" ، و"شمشون البطل" . يقدم الكتابـان موقفاً مناهضاً للحرب ، عندما توصف الحرب فيهما بأنها جهنم قاسية وبـلا منتصـرين : "وحدث كل شيء بسرعة رهيبة ، طائرات من فوقنا ، ووميض نار وقصف مخيف من حولنا ، دبابات ، مجنزرات ، هاونات ، وجنود راكبون وجنود راجلون يمرقون بسرعة خاطفة أمامنا، الجلبة رهيبة ، صرخات وصيحات طلباً للمساعدة تتردد من كل صوب" (كيدم ، ١٩٩٤، ص ٢٧) . تريد الشخصيات فى القصتين بوجه خاص العودة إلى البيت بسلام ، فيما يحاول الأعداء غير المعروفين وغير الظاهرين الذين يقصفونهم من بعيد بدون سبب الحيلولـة دون ذلك بلا نجاح .

الكلاب فى القصتين هى ضحايا الحرب الزائدة ، التى يحاول الإسـرائيليون تحاشـيها ، ونظراً لأن الحرب تحدث ببساطة ، دون أن يكون لأفعال الجنود اليهود مريدى السلام أيـة علاقة بها ، فإن كل ما بقى هو التعايش معها والسجود للضحايا ، بالضبط مثل سائق الحافلة فى قصة "شمشون البطل" الذى يخلّد ذكرى الكلب الذى أنقذ حياته . وعليه ، فإن هـاتين القصتين أيضاً تحملان ، بالإضافة إلى رسالتهما الواضحة المناهضة للحرب ، رسـالة خفيـة تزعم بأن الحياة فى ظل الحرب حياة عادية للغاية ، ولذا فإن من الممكن استخدام الحـرب

كخلفية لمناقشة مواضيع مختلفة ، مثل طباع الكلاب . كما أن هاتين القصتين أيضاً تتأرجحان بين اليأس والأمل ، وتعرضان فى مواجهة الواقع الحربى الفظيع إمكانية عيش حياة لابأس بها فى ظله .

الموقف المناهض للحرب هو أيضاً الموقف المعلن لكتابين للأطفال الصغار : كتاب "ناعومى شموئيل" : "كيف يُصنع السلام" ، الصادر فى عام ١٩٩٤ ، والذى يحكى عن الحرب الغبية التى كادت تندلع بين الأشخاص الزرق بناة البيوت وبين الأشخاص الحُمر رواة القصص . يتعاون أطفال الشعبين ، الذين يلتقون مصادفة ، ويؤلفون سوياً عرضاً مسرحياً ، يبنى فيه الزرق المنصة ويكتب فيه الحمر المسرحية . عندما يرى الكبار وهم فى طريقهم إلى الحرب هؤلاء الأطفال ، يخجلون ويضعون سلاحهم .

يعرض كتاب "إيلان شاينفيلد" : "سلام" ، الصادر عام ١٩٨٩ ، سيناريو أكثر حتى تفاؤلاً : "لأن هذا بسيط للغاية فى الجمل / المصالحة بين بيت وآخر / يبدأ هذا بتحية واحدة/ ويتواصل بغرس شجرة زيتون" ، هذا ما يقوله "شاينفيلد" للأطفال ولآبائهم الذين يشترون الكتاب (شاينفيلد ، ١٩٨٩) . الأمر بسيط للغاية طبقاً لـ "شاينفيلد" ، لأن كل ما هو مطلوب من أجل منع وقوع حرب هو قول كلمة سلام ، للحيوانات وللآدميين ، ثم غرس شجرة بعد ذلك ، وكل شيء سيتدبر بنحو أو بآخر من تلقاء ذاته . ربما يتم تحاشى الحرب فى هذين الكتابين ، لكن الرسالة المناهضة للحرب ساذجة للغاية ، وهما فى واقع الأمر لايتعاطيان حتى بصورة جزئية مع التعقيد المميز لتاريخ العداء والعداوة ، مثلما يفعل كتاب "رون فدر" . المحاولة هنا هى حماية الأطفال من الحرب ، وطمأنتهم بأن كل شيء قابل للحل وبالطريقة الأبسط والأيسر للغاية . إننى أشك فى أن هذين الكتابين يطمئنان الأطفال حقاً . هل معنى أنهما يلمحان إلى أن الأطفال يستطيعون ، ببساطتهم وبراءتهم ، إنقاذ العالم ، أنهما لايمرران رسالة ضاغطة ومثيرة للهلع ؟ على أية حال ، هذه رسالة داحضة للغاية ، حتى أنها تهدم تماماً الإعلان المناهض للعسكرة .

يطرح التحليل الذى قمت به هنا السؤال التالى : هل توجد بشكل عام كتب أطفال تعرض الحرب بصورة تقوم على التربية على موقف مناهض للتعسكر . أعتقد أنه نعم .

كنت أود أن أنهى المحاضرة بعرض مثل هذا البديل . إننى أعتقد أن مثل هذا العرض للحرب يوضح سبب النزاع ويشير إلى كيفية تطوره ، ولكن بدون حله بالضرورة . مثل هذا الحكى لايفترض حاجة الأطفال إلى الطمأنة والحماية ، وإنما إلى أقصى قدر من الحقائق من أجل مناقشة الموضوع ، لأنهم قادرون بطريقتهم على التفكير فيه ، على خلاف ما يعتقده كثير من الكبار . أيضاً عندما يحاولون إخفاء الحقائق عنهم ، فإنه لايمكن إخفاء كل شيء ، ولا بالتأكيد نظرة الرعب على وجوهنا عندما نكتشف نتائج العملية التفجيرية الأخيرة التى كانت قريبة جداً من البيت . ينبغى أن يكون الحكى بلغتهم وألا يدار بلغة الكبار كما هو الحال فى الكثير من كتب الأطفال ، ولكن بدون إخفاء ، وبدون إيجاد حلول سهلة وغير ممكنة وبدون "طرمخة" . إننى أعرف كتاباً إسرائيلياً واحداً فقط كتب على غرار هذا النموذج ، هو كتاب "شيلى ايل كيام" ، الصادر فى عام ١٩٨٦ : "عندما التقى الثعبان والفأر للمرة الأولى" .

فى كتاب "ايل كيام" يقضى الفأر والثعبان الصغيران ، اللذان لم يتعلما بعد مم يخافان وماذا يكرهان ، أوقاتاً ممتعة ورائعة سوياً إلى أن يعرف والداهما بأمر قضائهما الوقت سوية ، فيترعجان جداً ويمرران لهما على الفور درساً حول تراث النزاع بينهما . من الصعب التحدث هنا عن منظومة مبررات منطقية وعن أسباب وجيهة لاستمرار النزاع . توضح الأم الفأرة : "أجل إن الثعبان هو عدو الفأر منذ أجيال/ إنه يكمن لشعبنا بداخل المغارات/ هو يهوى أكل فئران فى الصباح/ هو يهوى أكل فئران فى الليل" ( ايل كيام ، ١٩٨٦) . أيضاً التوضيح الذى تقوم به الأم الأفعى : "عليك أن تتذكر/ أن الفأر عدو/ لمملكة الأفعى من جيل لآخر" ، ليس مقبولاً (نفس المصدر) . لكن افتقاد الإيضاحات للمنطق لايعوق الفأر والأفعى ، بالضبط مثلما لم يوفر لى ، ولابد بالتأكيد أيضاً ليهود إسرائيليين آخرين فى مرحلة معينة من الحياة كأطفال فى هذه الأرض ، مسيرة التأهيل المتعسكر . هكذا تتعرقل كل إمكانية تلوح للعين من علاقة مستقبلية مع الآخر الذى فُهم على أنه عدو ، وبدلاً من أن تنمو صداقة ممكنة ينمو عداء ليس شخصياً ، ولكن له فى نهاية المطاف أيضاً جوانب شخصية مصدرها آراء متحيزة .

ما يميز قصة "ايل كيام" هو أنها لاتحتوى على حلول سحرية ، وليس بها أيضاً هروب إلى عالم من المغامرات أو العمليات السيكولوجية ، أو تعلم مواضيع أخرى عبر الحرب . يوجد هنا ببساطة تعاط مؤلم مع مشكلة من الصعب حتى التفكير فى كيفية حلها نظـراً لكونهـا مشحونة جداً ومعقدة . ولكن يبدو لى أن الطريقة الوحيدة لأى حل لاتمر عبر الطمأنة ، أو الحماية ، وإنما عبر التنشئة على النظرة النقدية لما هو قائم ، نظرة تكشف التعقيد وتوضح أنه لايوجد شىء أسود ـ أبيض ، أحمر ـ أزرق وأن أية شجرة زيتون لم تحل أى نزاع .

# قائمة المراجع

**المراجع العبرية :**

– אלקיים ، שלי : " כשהנחש והעכבר נפגשו לראשונה " ، כתר ، ירושלים ، 1986 .

– חלפי ، שמשון : " מכתב לאבא שהלך להיות חייל " ، ידיעות אחרונות ، ספרי חמד . תל אביב ، 1996 .

– משיח ، סלינה : " ילדות בספרות הארצישראלית לילדים : בני יורה ، פרחי בר ، צבר ( 1920 – 1948 ) ، ילדות ולאומיות : דיוקן ילדות מזדמיינת בספרות העברית לילדים 1790 – 1948 " ، צ'רקובר ، תל אביב ، 2000 .

– קדם ، גאולה :"אבא חוזר מהגולן " ו"שמשון הגיבור ", מתוך "חתול בשק " ، שמואל זימזון ، תל אביב ، 1994 .

– רון–פדר ، גלילה : " ג'ינג'י : או יוצאים למבצע השלום " ، אדם מוציאים לאור ، תל אביב ، 1994 .

– שיינפלד ، אילן : " שלום " ، הקיבוץ המאוחד ، רמת גן ، 1989 .

– שמואל ، נעמי : "איך עושים שלום" ، לילך הוצאה לאור ، תל אביב ، 1994 .

– שריג ، און : " דנידין ודינדין הרואים ואינם נראים שומרי השלום " ، מזרחי ، תל אביב، 1996 .

**المراجع الانجليزية .**

_ Enloe, Cynthia, Maneuvers: The International Politics of Militarizing Women's Lives, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London, 2000 .

_ Rudick Sara, "Notes Toward a Feminist Peace Politics" in Gendering War Talk ed. Miriam Cooke and Angella Woollacott, Princeton University Press, Princeton, New Jersey, 1993 . pp. 109-127 .

## "ماذا تعلمت فى الروضة اليوم ، يا طفلى اللذيذ ؟"(*)

## تعليم متعسكر فى سن بضة

بقلم : حجيت جور (١)

ذات يوم ، عندما زرت روضة "سيجال" ، التفت إلى أحد الأطفال وقال لى : "أبى مات فى الحرب العالمية الثانية" . رفعت حاجبى مندهشة ، فصحح نفسه قائلاً :

" لا . فى حرب يوم الغفران" . قلت "آهاه" بتعبير جاد وبالتأثر المتوخى ، وعاد هو ليلعب بالمكعبات . أثار قوله فضولى واندهاشى ، لذا لجأت ، لاحقاً ، إلى المربية . حكيت لها عما قاله وسألتها إن كان لديها تفسير لما قاله . فقالت إنه لم يعرف أباه أبداً . أبوه رحل قبل حتى أن يولد . لكنه استشعر الـ "سحر" الكائن فى بهاء الموت (هرتسوك ، ١٩٨٩) فسارع وحكى عن ذلك لكل زائر / زائرة للروضة بتأثر بالغ . يحظى الموت فى الحرب فى المجتمعات المتعسكرة بمكانة اجتماعية عالية ويحظى القريبون منه بمعاملة من الاحترام فى أعقابه (كلاين ، ١٩٩٨ ، مازالى ، ٢٠٠١) . عرف الطفل الذى التقيته فى الروضة بوضوح ، منذ سن الخامسة ، أن من الأفضل أن يكون ابناً لأب قتل فى الحرب على أن يكون ابناً لأب رحل ، هو فقط تحير واختار الحرب غير الصحيحة .

ما الذى يعرفه الأطفال أيضاً فى سن الروضة عن الحرب والروح العسكرية ؟ ما الذى تمكنوا من استيعابه ؟ وما الذى يهتم المجتمع الإسرائيلى (عن قصد أو عن غير قصد) بأن

---

* – مطلع قصيدة للشاعر الإسرائيلى "حييم حيفر" يسخر فيها من غرس التعاليم الصهيونية فى نفوس الأطفال منذ نعومة أظفارهم ، ومنها : الروح العسكرية ، والتعالى على السكان المحليين الأصليين لفلسطين ، والمساواة الشكلية بين المهاجرين اليهود ، ومن مقولة أن الدولة العبرية ستجمع شتات كل يهود العالم (المترجم).

١– يستند هذا المقال ، فى بعض جوانبه ، إلى محاضرة مشتركة لى ولـ "رالى مازالى" فى مؤتمر : "٨٠ عاماً على الروضة العبرية" ، الذى عقد فى عام ٢٠٠٠ فى مبانى الأمة بالقدس ونظمته هيئة ما قبل التعليم الأساسى التابعة لوزارة التعليم .

يستوعبوه حتى قبل أن ينمو لديهم تفكير عقلانى وتأمل نقدى ؟ كيف يقومون بتنمية مشاعر من التقدير للجيش ؟ وكيف نعلم نحن أطفالاً على وضع الجيش فى مكان عال فى سلم التعاطى ؟ وكيف يتم بناء استعداد بدهى للتجند منذ سن غضة ؟ وما الذى نفعله نحن مع الأطفال فى سن غضة متمثلاً فى تنشئتهم على تفكير عسكرى وعلى تقدير الجيش والجنود؟

يتم فى السن الغضة وضع البنية الأساسية لرؤية واقع التعسكر على أنه أمر طبيعى . يتم تمرير التفكير العسكرى المزدوج عن طريق تدريس بعض الأعياد والاحتفالات ومن خلال بعض المناسبات ، مثل زيارة معسكرات الجيش ، وإرسال هدية لجندى والدراسة على الواقع. يبدأ هذا التعليم منذ الولادة ، فى البيت ، وفى الروضة ، ومن خلال اللغة التى نتحدثها ، وعن طريق استهلاك منتجات ثقافية مثل العروض المسرحية ، والأفلام ، وكتب الأطفال ، واللعب ، وما شاكل ذلك . وثمة تواءم كبير بين الرسائل التى يتم تمريرها عبر المؤسسات التعليمية وبين البيت إزاء أهمية الجيش ومركزيته . من الممكن أن تقع زيارة لمعسكر للجيش كنشاط منظم من قبل الروضة / المدرسة أو كنشاط أسرى .

يتعرض الأطفال منذ سن صغيرة للغاية إلى أفلام عن الحروب ، وإلى أفلام مصورة عنيفة، وإلى ألعاب حاسوب ولُعب حربية فى البيت . هذه مألوفة أقل فى رياض الأطفال ، لكن ألعاباً عنيفة بدون لُعب حربية تجارية شائعة بوجه خاص بين الأولاد أيضاً فى الروضة . يتمحور المنهج الدراسى فى رياض الأطفال حول الأعياد : " الحانوكاه"(*)، و" "البوريم"(**)،

---

* – عيد يحتفل به اليهود لمدة ثمانية أيام ابتداءً من ليلة الرابع والعشرين من شهر "كسليف" العبرى ، بمناسبة تدشين المذبح فى الهيكل . وتزعم الرواية التاريخية اليهودية أن يهودا المكابى بعد أن حرر هو وأتباعه القدس من أيدى اليونانيين وطهروا الهيكل وجدوا فيه قارورة زيت صاف واحدة تكفى لإيقاد شمعدان الهيكل ليوم واحد فقط ، لكن معجزة حدثت وأوقد هذا الزيت الشمعدان طوال ثمانية أيام العيد . ويرمز العيد إلى انتصار قوى النور (اليهود ممثلون فى المقاتلين) على قوى الشر والظلام (ممثلين فى اليونانيين) (المترجم) .

** – عيد يحتفل به اليهود فى الرابع عشر من شهر آذار ، إحياء لذكرى إنتصار اليهود فى عصر مردخاى وإستير من المؤامرة التى دبرها "هامان" ، كبير وزراء الملك الفارس "احشويروش" للتخلص من جميع اليهود فى مملكته . ترد القصة كاملة فى سفر إستير ، وقد تحول هامان على مر الأجيال إلى لقب مرادف لمبغضى اليهود . يحتفل اليهود بهذا العيد بقراءة سفر إستير ، وبإقامة الولائم ومنح الهبات للفقراء(المترجم) .

و" الفصح"[*] ، و" يوم (الاستقلال) " ، وكلها تنقل رسائل متعسكرة ومثيرة واضحة . سأحاول فى هذا المقال كشف الممارسات التى تنتج تعليماً متعسكراً منذ السن الغضة والفروق فى الرسائل التى يتلقاها البنون والبنات .

تشغل الأعياد مكاناً رئيسياً فى المنهج الدراسى فى أُطر التعليم الخاصة بالسن الغضة . يميل تدريس الأعياد فى الروضة إلى التركيز على أساطير القوة والبطولة (فورمان ، ١٩٩٩) . وهو يخلق مشاعر قوية تنقل رسالة للأطفال مفادها أن "العالم كله ضدنا" . يتم تكوين انطباع عاطفى قوى لدى الأطفال فى سن صغيرة ، حتى قبل أن يقوموا بتنمية تفكير عقلانى مجرد ، ، يؤسس لنظرة إيجابية إلى القوة والجيش . كما يتم بناء تصور مزدوج يرى الواقع بمفاهيم ، الـ "أبيض _ اسود" ، و "أخيار _ أشرار" ، وجماعة واحدة (نحن) مصنَّفة بشكل جارف على أنها "الأخيار" ، فى مقابل جماعة ثانية (الـ "آخر") يتم صبغها بصبغة شيطانية ومصنفة كلها ككتلة واحدة على أنها "الأشرار" . تنتقل الرسالة عبر سلسلة الأعياد ، حيث يمثل اليونانيون الأشرار فى عيد "الحانوكاه" ، فيما نمثل نحن الأخيار ، وفى عيد "البوريم" يمثل الفُرْس الأشرار فيما نمثل نحن الأخيار ؛ وفى عيد "الفصح" يمثل المصريون الأشرار فيما نمثل نحن الأخيار ، وفى "يوم (الاستقلال) " يمثل العرب الأشرار فيما نمثل نحن الأخيار مرة أخرى.

إنها مجموعة من الممارسات الصغيرة ، تؤسس بشكل ، غير منظور، لرسالة التعسكر والبطولة فى كل عيد وآخر . تمجد قصص الأعياد فى رياض الأطفال الحروب ، والمعارك ، والانتصارات العسكرية ، وموت العدو ، وموت الأبطال فى المعركة . وفى غضون ذلك يتم تمرير رسائل ضمنية تتعلق باقتسام العمل على أساس النوع : البنون _ الرجال هم مقاتلون أقوياء ، والبنات _ النساء هن داعمات ومساعدات ومحفِّزات ، وفى حاجة إلى حماية .

يشير عيد "الحانوكاه" ، على سبيل المثال ، إلى حدث تاريخى _ تمرد اليهود ضد المغالاة فى فرض الدين والثقافة الهلينستية _ ويتم تدريسه بوصفه عيد تحرر قومى . غيَّر هذا العيد

---

* - أول عيد فى السنة العبرية ، التى تبدأ فى شهر نيسان ، ويحتفل به اليهود لمدة سبعة أيام فى ذكرى خروجهم من مصر ونهاية فترة العبودية فيها ، وهو يسمى أيضاً : عيد الحرية(المترجم) .

شكله الدينى ، الذى كان يقوم على معجزة قارورة الزيت ، وتحول إلى عيد للتحرر القومى تحقق من خلال كفاح عسكرى لـ "المكابيين" . هكذا تحول العيد إلى جزء من قيم البطولة الخاصة بإقامة الدولة ( "دون يحيه" ، ١٩٩٥ ) . الرسائل التى يتم تمريرها فى رياض الأطفال والمدارس ، بناءً على ذلك ، هى رسائل حول التمـــرد القـــومى مفادهـــا ، أن اليونـــانيين اضطهدونا أما "المكابيون" الأبطال فقد انتصروا عليهم . يتم تدريس العيد وسط تضـــامن قوى جداً مع قوة "المكابيين" الأبطال الذين هزموا اليونانيين الأشرار .

يؤدى البنون الدور المهم المتمثل فى المقاتلين البواسل ؛ وهو دور يأخذ فى الروضة حجماً كبيراً وأكثر درامية ، ويحيط به فى الروضة الكثير من التمثيل الدرامى ، أما البنات فيُخصص لهن دور معدات "الزلابية" ودور المؤازرات . تركز مربيات عديدات فى السنوات الأخـــيرة على رسائل تتعلق بالنور والظلام ، وهى رسائل أكثر اعتدالاً وعمومية ظاهرياً ، لكنها تؤكد فى حقيقة الأمر مرة أخرى أضداداً ترتبط بسهولة بالأخيار (أبناء النور) وبالأشـــرار (أبنـــاء الظلام) . لايتم التركيز على الرسالة العالمية الخاصة بالحق فى الحرية الدينية ، ويتم التركيز ، بدلاً من ذلك ، على رسالة خاصة تتعلق بأهمية القومية اليهودية ، وقوة وبـــأس "المكـــابين" (جور ، ٢٠٠٣) .

يتم تدريس عيد "البوريم" أيضاً وسط تأكيدات واستنتاجات تتعلق باضـــطهاد اليهـــود (الأخيار) من قبل "هامان" وشركائه (الأشرار) . من المهم أن نشير إلى أن رسائل قومية يتم تمريرها جيداً مع رسائل "شوفينية" ، تضع النساء فى المكان المخصص لهن اجتماعياً . ففـــى هذا العيد يتم تمرير الرسالة القائلة : "إذا لم تمتثلى لمشيئة مليكك ، فستطردين من القصر ، وبدون ملك لاتعد حياتك حياة" . كل وسيلة جائزة من أجل حماية الجماعة اليهودية مـــن الأذى ، حتى إذا مرت عبر فراش الملك الغريب غير اليهـــودى ، نظـــراً لأن الشـــوفينية والتعصب القومى ، يسيران يداً بيد ، كما سبق وذكرنا . لايتم فى "البوريم" تعلم رســـائل عالمية تتعلق برفض استبداد سلطة الفرد ورفض كل اضطهاد لأقلية عرقية حيثمـــا كانـــت (جور ، ١٩٩٥) . تعكس الرواية الإشكالية لعيد "البوريم" وجهاً واحـــداً مـــن الرســـائل المتعسكرة للعيد وتؤكد الملابس التنكرية للأطفال تلك الرسائل بطريقة مختلفـــة . يتضـــح

التقسيم النوعى القائم على القوة ، بشكل كبير ، فى اختيار الملابس التنكرية وهو نتاج فهم اجتماعى . يفضل البنون ، بشكل بارز ، الملابس التنكرية التى تعبر عن القوة مثل ملابس "النينجا" ، وأفراد الشرطة ، والجنود ، والسوبرمان وما شاكل ذلك ، فيما تفضل البنات ، بشكل ملحوظ ، اختيار الملابس التنكرية الخاصة بدمية الأطفال "باربى" ، وبملكات الجمال ، وبالفراشات وما شاكل ذلك _ أما الملابس التنكرية التى ليست لها تصنيف نوعى أوتصنيف استقوائى فإنها آخذة فى الاختفاء من المشهد الخاص باحتفالات عيد "البوريم" .

فى يوم ( الاستقلال ) يتم تمرير رسائل متعسكرة سافرة ؛ ومايزال هذا اليوم يُدرَّس فى حالات عديدة بوصفه يوم حرب ( التحرير ) . الرسالة المبطنة وأحياناً السافرة ، التى تعبر عنها الاحتفالات فى هذا اليوم ، هى أن "العرب الأشرار" أرادوا إلقاءنا فى البحر وأن كل جيوش الدول العربية السبع غزت إسرائيل ، لكننا انتصرنا وهكذا قامت الدولة . يتم الاحتفال بعيد ( الاستقلال ) ذاته فى رياض الأطفال على أنه عيد الجيش : من المألوف فى الروضة تعليق أعلام أسلحة الجيش الإسرائيلى كزينة ، وقص قصص بطولية من حرب ١٩٤٨ على الأطفال ، وإرسال هدايا بالطبع للجنود . إرسال هدية للجندى نموذج مهم ، لماذا بالتحديد للجندى ؟ لماذا ليست هدية للمحتاج ، أو للطفل / الطفلة المريض ، أو للمسن ؟ أو للمعاقين ؟ كل هؤلاء محتاجون للهدية بشكل عام أكثر من الجنود . لماذا ليست هدية للطبيبة ، أو للمرضة ، لرجل الإطفاء ، أو للموظف / الموظفة فى "درع داود الأحمر" ؟ ( هيئة إسعاف على غرار الصليب والهلال الأحمر ) . كل هؤلاء يستحقون الشكر ليس بأقل من الجنود . لكن إرسال "هدية للجندى" هو وسيلة لتنمية مشاعر من التقديس والعرفان بالجميل لدى الأطفال ، بمثابة إقرار بأن : "الجنود يعرضون حياتهم للخطر ويحموننا ولذا فإنهم يستحقون الشكر" . تنشأ مشاعر تضامن وتُبنى صورة ذاتية تتضمن تعبئة مستقبلية : "مثلما يحمون أطفال الروضة الآن ، أنتم ستكبرون ، وستكونون جنوداً وستحمون أيضاً أطفالاً فى الروضة" (مازالى ، جور ، ٢٠٠١) .

كان متبعاً حتى بضع سنوات خلت فى "هرتسليا" اصطحاب جميع أطفال الروضة للاحتفال بيوم ( الاستقلال ) فى معسكر من معسكرات الجيش بقلب المدينة ، وعندما تحول

المعسكر إلى حرم لجامعة خاصة توقفت العادة . تعزز احتفالات وطقوس يوم الذكرى وعيد ( الاستقلال ) رسائل متعسكرة والشعور بالانتماء إلى الدولة القومية (هندلمان ، ١٩٩٠) . يتم السجود للقوة ، بدلاً من الاحتفال بإقامة دولة إسرائيل الديمقراطية ، التى تتعهد فى وثيقة استقلالها بالمساواة فى الحقوق بدون فارق فى الدين ، والعرق والجنس ، وكذا بحرية الاعتقاد وأداء الشعائر . ويتم تقديس الجنود الذين ينبغى أن يتضامن البنون معهم ، والمساعدة على تنمية فنتازيا أن يصبح الطفل طياراً ، وقائد دبابة ، وقائد غواصة . يتم تعزيز التصور بأن البنات خلقن من أجل تعبئة طرود الحلوى للجبهة وانتظار الجندى البطل العائد من الجيش . فى يوم ( الاستقلال ) يفتح الجيش الإسرائيلى معسكرات عديدة أمام الجمهور، وقد اعتادت عائلات على زيارتها وعلى معايشة الروح العسكرية بكل حواسها .

فى "حولون" تم جمع "شيكل" تعليمى فى كل الهيئة التعليمية وأيضاً فى رياض الأطفال . ما هو هذا الـ شيكل التعليمى ؟ هو تبرع مخصص لنشاط صندوق "من أجل بنى إسرائيل" لصالح الجيش الإسرائيلى وجنوده ، لكنه ينشِّىء ، فى نفس الوقت ، وبشكل مبطن ، كل طفل وطفلة على الاعتراف بأهمية الجيش . فى حفل نهاية العام الذى أقيم فى إحدى رياض الأطفال ، هكذا ذكرت جريدة "هاآرتس" ، كان الموضوع الرئيسى هو أداء التحية العسكرية للجيش الإسرائيلى . سار الأطفال سوياً كلهم وهم يرتدون زياً عسكرياً ورددوا أغانى تمجد الجيش (لافى ، ٢٠٠٢) . وفى روضة أطفال أخرى ، فى أحد الأحياء الراقية ، حيث كان الموضوع الرئيسى الذى تم اختياره من قبل وزارة التعليم هو "الحق فى الكرامة وواجب الإحترام" ، حوَّلت المربية الموضوع إلى "كل الاحترام للجيش الإسرائيلى" واعتبر المحيطون بها أن هذا موضوع أصيل للغاية وجميل . حدث هذا قبل الانسحاب من لبنان ، حيث شرحت للأطفال ، كيف أن جنودنا يدافعون عنا فى لبنان . كانت حرب لبنان مثار خلاف من الناحية السياسية ونظر إليها ، لدى قطاع كبير على الأقل من الجمهور ، على أنها "حرب خيار" ، لكنه تم عرضها فى الروضة على أنها حرب دفاعية فى مواجهة الـ "أشرار" . رسم أطفال الروضة رسوماً ، وأرسلوا خطابات للجنود وتعلموا أن الجنود فى لبنان يدافعون عن أرضنا . لايعد فتح موضوع عسكرى فى الروضة مثل "أنا وحبيبى الجندى" ، أو "قلب

سعيد وطيب للجنود" ، أمراً نادراً ، وإنما يحظى ، حق ، بتقدير كبير من جانب التفتيش (وزارة التعليم والثقافة ، ٢٠٠٤) .

توجد فى العديد من رياض الأطفال زاوية "أرض إسرائيل خاصتى" . توجد فى هذه الزاوية مناظر لطبيعة أرض إسرائيل ـ جبل الشيخ ، النقب ، القدس والجليل الزاهر . فى زاوية "أرض إسرائيل خاصتى" تُعرض خريطة أرض إسرائيل الكاملة ، التى لايظهر فيها الخط الأخضر (كما فى كل الخرائط المطبوعة إبتداءً من ١٩٦٧) . تعزز القصص التوراتية ، التى يتم قصها يوم الجمعة فى الروضة ، الرابطة التاريخية لـ "زاوية أرض إسرائيل خاصتى" . أرض إسرائيل الكاملة هى الأرض التى وُعد بها "أفراهام" أبونا عندما أمره الرب بالرحيل من " أور" الكلدانيين ، وهى أرض يعقوب وأبناؤه ، وهى الأرض التى توجه إليها بنو إسرائيل عندما خرجوا من مصر . يتعلم الأطفال من سن غضة أن حدود أرض إسرائيل الكاملة هى حدود "أرض إسرائيل خاصتى" وهم يصنفونها مع دولة إسرائيل . يدافع الجنود الذين يحمون الدولة عن هذه الحدود . وعندما يكبر البنون ويصبحون أبطالاً ، سيكونون جنوداً يدافعون عن حدود "أرض إسرائيل خاصتى" التى عرفوا بأمرها فى الروضة .

يبدأ التصور القائل بأن الطفل الذكر يتحول إلى رجل من خلال تحويله إلى جندى (هرستوك ، ١٩٨٩) فى التغلغل منذ سن غضة ، ليس فقط عبر الملابس التنكرية لعيد "البوريم" وإنما أيضاً عبر اللعبة الدرامية لمعظم البنين المليئة بالروح العسكرية والمسابقات . من بين أشكال الدعم التى يتلقاها الأطفال تسود جمل من قبيل : "يا لك من رجل ، قوى" ، و "كن رجلا" . هكذا يقال للطفل الذى يبلغ الخامسة من العمر الذى يبكى قاصدين أن الرجال لايبكون ، وأنهم أقوياء ومقاتلون ويدافعون عن البنات . وتتعلم البنات منذ سن غضة بناء صورة "نسائية" ذاتية ، تلبى ما يريده المجتمع من بنت ـ أن تكون جميلة ، وبسيطة، وعاطفية / حساسة ولذيذة ، وأن تلهو بدُمى "باربية" (نسبة إلى الدُّمية الشهيرة المسماة "باربى") زرقاوات العيون وشقراوات . يستوعب كل من البنين والبنات منذ سن صغيرة للغاية الأدوار النوعية المنتظرة منهما . تتساوى القوة الجسدية المتوسطة للأولاد فى سن الحضانة مع القوة الجسدية للبنات فى عمرهم . ومع ذلك تعلم معظم الأولاد ، حتى قبل

وصولهم إلى المدرسة ، اعتبار الأولاد هم الأقوى . تربط الهوية النوعية المكتسبة فى السن الغضة الرجولة بالقوة وبالقتال . تتعلم البنات أن الاهتمامات التى تتمحور حول القوة ، والدفاع والأمن تناسب البنين / الرجال المحاربين فقط .

وهن لاتتجادلن منذ الروضة أو تثبتن العكس عندما يتباهى البنون ويزهون عليهن بأنهم أكثر قوة . ينص التقسيم النوعى ، طبقاً للعلاقة تجاه العنف والقوة ، أن دور البنين هو استعراض القوة واستخدامها ، وأن دور البنات هو أن تكن ضعيفات ورقيقات وأن تقبلن استقواء البنين . دورهن أن تلدن أطفالاً يكبرون ويكونون جنوداً فى الجيش (سرد، ٢٠٠٠). فى إحدى الحفلات الختامية التى أقيمت فى إحدى رياض الأطفال اصطفت الطفلات اللاتى تبلغن الخامسة من العمر ، وغنت أغنية عن شهور الحمل والولادة و"وَلَدت" دُمىً كانت مخبأة تحت "بلوزاتهن" . ذاب الأباء من الرضا .

لايعد الذهاب إلى الجيش إجراءً حياتياً طبيعياً ، إلا إذا تم تنشئة الأطفال استعداداً له . يعانى أطفال عديدون فى السن الصغيرة من مخاوف شتى . الموت والحروب هما فقط جزء منها . تظهر فى كوابيسهم مسوخ ، وساحرات ، ومخلوقات من كواكب أخرى ، ونمور ، ومخلوقات وحشية خيالية . كثيراً ما يقول الأطفال فى السن الصغيرة الذين يسمعون عن جندى قُتل فى الجيش : "أنا خائف" ، و "أنا لاأريد الذهاب إلى الجيش ، أنا لاأريد أن أموت" . وهم يضعون الكبار فى موقف لايحسدون عليه بطرحهم السؤال الساذج : "لماذا توجد حرب؟ " . يوجد للقليل فقط من بين الأطفال ميل للمغامرة بوجه خاص يقودهم فى سن لاحقة جداً إلى اختيار طبيعى يتعلق بالانتماء إلى إطار صعب وإلى نظام صارم يتضمن مخاطر كبيرة . بمرور السنين يتحول رد الفعل النافر الطبيعى عند الأطفال فى السن الصغيرة إلى رغبة شبه تلقائية فى التجند وإلى اقتناع منفلت بشأن الحاجة إلى القوة الأمنية . العملية التى يتحول فيها النفور والخوف اللذان يشعر بهما الأطفال إلى تعظيم مكانة الجيش وإلى التطلع إلى الإنتماء إليه عملية معقدة ومتدرجة .

يُنظر إلى الإيمان بضرورة الجيش وبحتمية القتال والحروب على أنه أمر بدهى فى المجتمع الإسرائيلى . ولكى يتم إعادة إنتاجه مجدداً فى كل جيل لدى كل فرد والمحافظة عليه ، فإن

ثمة ضرورة للبدء فى سن غضة . يعتقد معظم اليهود فى إسرائيل أنه ليس لدينا خيار وأن الإعداد للجيش حتمى فى ظل الوضع السياسى الحالى . فى المقابلات التى أجريتها مع أفراد عفويين من رجال التعليم حول موضوع العسكرة والتعليم ، اتفق معى عديدون ممن أجريت معهم المقابلات على أن التعليم فى إسرائيل مشبع بالعسكرة ، وعلى أن المظاهر العديدة للتعليم المتعسكر تلائم الدول ذات النظم الاستبدادية أكثر مما تلائم دولة ديمقراطية .

ترفض ( القيم ) الإسرائيلية العسكرة نظراً لأنها تذكّر بالأنظمة الشريرة فى أوروبا (سيجف ، ٢٠٠٥) . مع ذلك ، لم يفهم العديدون "ما الذى يمكن عمله ؟ فهذا هو واقعنا وفى حقيقة الأمر أى خيار يوجد لنا ؟ ألا تعتقدين أنه ينبغى علينا أن نقوم بالإعداد للتجنيد؟" . يعتقد معظم اليهود فى إسرائيل فعلاً ذلك . ينبغى فى رأيى أن نتشدد وأن نناقش الإمكانية القائمة القائلة بأن تعليم جيل تلو جيل على قبول موقف الـ "أخيار" هو بناء معرفى لأناس ينظرون إلى الحرب على أنها خيار وحيد ، أناس لم يتعلموا تنمية قدرات لإنتاج بدائل أخرى . بمفاهيم عديدة ، ربما نحن الذين نخلق هذا الوضع ونكرسه عبر التعليم . السؤال المتوجب ، هل الوضع هو فقط حتمية خارجية غير متعلقة بنا أم أننا كأولياء أمور ، ومدرسات ومربيات شركاء فى خلق واقع ، هو سؤال كبير يستحق نقاشاً .

لكن ثمة أهمية أيضاً ، بداخل الموقف القائل بأن الإعداد للجيش حتمى فى ظل الوضع السياسى الحالى ، للنظر فى العمليات التى تقوم بالتنشئة على تصورات متعسكرة وفحصها بشكل نقدى . هل من الصواب التنشئة على اعتبار الحلول العسكرية خياراً وحيداً للصراعات ، أم من المستحب ، ربما ، إضافة احتمالات أخرى ؟ ماهى الطرق التى يتم بها التنشئة على الروح العسكرية ؟ هل هى منطقية ومعقولة ؟ هل من الصواب البدء فى سن غضة أم ربما من الأفضل فى مرحلة لاحقة ؟ هل يتم هذا بالطريقة المناسبة للسن ؟ وما هو المشروع وغير المشروع بين الطرق والأشكال الموجودة ؟.

لاتسمح معظم المربيات للأطفال بإحضار ألعاب حربية إلى الروضة . وهن تحظرن اللعب ببنادق ومسدسات ، نظراً لأن بعضهن تؤمن بأن هذه لعبة عنيفة لاتلائم أطفالاً فى الروضة ولا تلائم القيم التى تردن تنشئة الأطفال عليها ، أى لأسباب آيديولوجية . وهناك أخريات

تمنعن الألعاب الحربية نظراً لأنهن معنيات بمنع الصخب والعدوانية اللتين تسببها هذه الألعاب. تحدد هؤلاء المربيات موقفاً قيمياً سلبياً ضد هذا العُرف . إن حظر الألعاب الحربية فى الروضة ، لأى سبب كان ، هو فعل إيجابى يحظر التنشئة على النزعة العسكرية والقتالية ، ويعبر عن موقف قيمى مبنى على تبصر وفلسفة تربوية من جانب المربيات . وهو يتضمن إبداء رأى نقدى ، حتى وإن كان مبطناً ، حيال قيم وسلوكيات يجلبها الأطفال أحياناً من البيت ، ومن مشاهدة التليفزيون ، ومن التعرض بسبل شتى لثقافة حربية . وهو يتضمن موقفاً نقدياً لصناعة الدُّمى الحربية .

يشير حظر الألعاب الحربية فى الروضة من قبل المربيات ، فى نظرى ، إلى وجود توافق حيال ضرورة تقييد وتقليص التنشئة على النزعة العسكرية ، وعلى أن معظم المربيات قد بدأن فى بلورة موقف حيال مسائل من قبيل ما هو المناسب لسن الطفل / الطفلة ، وما هو الصواب من الناحية القيمية وما الذى من شأنه أن يكون مدمراً وضاراً اجتماعياً . إن السن الغضة مرحلة مهمة جداً ، تصوغ وأحياناً ترسخ أسساً لاستمرار نمو الإنسان . إنها سن مهمة وذات تأثير قوى على تطور جوانب عديدة فى شخصية الطفل / الطفلة ، وهى حاسمة أيضاً بالنسبة للتنشئة على النزعة العسكرية أو العكس بالنسبة للتنشئة على السلام ، والمساواة والعدل الاجتماعى . من الممكن فى هذا السن بناء نظرة إيجابية تجاه الجيش والروح القتالية ولكن أيضاً أسساً عاطفية تجاه العمل بالطرق السلمية وحل النزاعات من خلال حوار ، أوتمثيلية درامية ، أوإبداع ، أومراسم ، أوقصص وخلافه . من الممكن فى هذا السن ترك انطباعات عاطفية فى الروح ، مثل الوشم على الجسد ، انطباعات يصير من الصعب محوها بعد ذلك ، ومن الممكن خلق تأثير عاطفى اجتماعى قوى وشديد التأثير . ربما لهذا السبب يبدأ التعليم المتعسكر بشكل غير مدرَك فى سن غضة للغاية . لكن أليس من الأفضل والمرغوب فى دولة ديمقراطية أن نعلم الأطفال على الشك وعلى طرح الأسئلة ؟

يأتى التعرض فى سن غضة للعسكرة كجزء من ممارساتنا الاجتماعية _ الثقافية المتأصلة بداخلنا بشكل عميق للغاية ، والتى نقوم بنقلها بشكل طبيعى للأطفال الصغار ربما لأننا لم نتوقف للتفكير فيها . هذا إجراء روتينى وشائع وهو جزء من السلوك اليومى ، الذى

لانعتقد نحن ، ذاتنا ، بأنه ينطوى على شيء ما غير عادى . إنه بدهى مثل ممارسات أخرى يتعرض لها الأطفال . إن التعرض لثقافة متعسكرة شأنه شأن التعرض لمكونات حياتية عادية أخرى مثل عادات الأكل واستهلاك الطعام ، والموسيقى ، والحوار السياسى ، والآداب وما شاكل ذلك . بهذا المفهوم نحن لانعمل على التنشئة المتعسكرة بشكل مقصود . يورد "توم سيجف" فى كتابه : "١٩٦٧" ، اقتباساً على لسان مراسل جريدة "يديعوت أحرونوت" الذى حاور أطفال إحدى رياض الأطفال فى أحد "الكيبوتسات" بالشمال بعد تبادل إطلاق نار مع السوريين . سمع المراسل طفلة فى السادسة وهى تقول : "كل من يتحدث العربية إنسان شرير" . وهو يشرح : " من شأن الغريب الذى يسمع هذه الجمل من الصغار أن يخطىء وأن يستنتج بأنهم يرضعون هنا نظرية العسكرة مع حليب الأم . لكن كل مربية محنكة تشرح لك بأن هذا رد فعل عاطفى من جانب طفل تجاه ظاهرة تم توضيحها تتعلق بالقتال من أجل الحق" (سيجف ، ٢٠٠٥ ، ص ١٧٦) . فى ٢٠٠٣ حكت إحدى المربيات ضمن مجموعة كنت أشرف عليهن : "أردت تشجيع التفكير العلمى فسألت طفلاً يلعب فى العيادة ما هو المكتوب على اللافتة التى تعلن عن ركن العيادة ، فأجاب على الفور وبثقة كبيرة "الموت للعرب" .

مما لاريب فيه أن التربية على التعسكر فى سن غضة ليست نتاج مؤامرة من رجال التعليم ، وليس فيها اختيار متعمد يستهدف خلق عمليات لايمكن العدول عنها ، وإنما نتاج افتقاد الوعى . ونظراً لأن الجيش له مكانة رئيسية للغاية فى ثقافتنا وفى مجتمعنا ، ونظراً لأننا لانلتفت إلى الإشكالية النابعة من ذلك ، فإن الأطفال يتعرضون بشكل شبه أوتوماتيكى لقيم متعسكرة ويستوعبونها . إن المضامين العسكرية والحربية فى الثقافة الإسرائيلية أمر مألوف ويتشبعها الأطفال من الثقافة العامة ، كما أن محورية الجيش فى المجتمع أمر بدهى يحظى بإجماع عام ، وقليلون جداً هم من يعترضون عليها ، ويتم تمريرها إلى الأطفال مثل أمور نموذجية أخرى . تخلق الثقافة التى فيها الحرب دائماً على الأبواب ، والتى ينغرس فيها الخوف من خطر التجنيد والموت فى الحرب لدى الطفل منذ ولادته ، ذعراً لدى الآباء يتطلب علاجاً وطمأنة . يحدث التعليم فى السن الغضة فى حالات عديدة من أجل معالجة

مخاوف الكبار بشكل عام والآباء بوجه خاص . تتردد منذ فترة الحمل مقولات من قبيل : "إبن آخر سيكبر ليكون جندياً" . يفضل جزء من الآباء إنجاب بنت لتجنب ذعر التجند (فى الجيش) ولفقدان الإبن . التفكير فى ماذا سيكون عندما يكبر الطفل / الطفلة متأصل فى ذهن الوالدين عن الجيش منذ مرحلة كونه /كونها جنيناً . هناك أسر تعبر عن الخوف بشكل صريح ، وهناك أسر أخرى يكون الخوف لديها صامت وغير ظاهر ، وهى تدخل فى حالة حوار فى سن غضة بأقوال من قبيل : "إلى أن تكبر لن نكون فى حاجة إلى جيش" ، أو "لن تحتاج إلى أن تتجند" ، أو "عندما تكبرين لن تكون هناك حرب أصلاً" (مثلما وعدتنى أمى عندما كنت صغيرة) . تمثل هذه الأقوال بالنسبة للآباء بمثابة تهدئة للروع من أن يحدث شيء ما لطفلهم / طفلتهم . كما تقوم هذه الأقوال أيضاً بدرء الإحباط والتخوف على سلامة الأطفال . كآباء نحن نريد أن نحمى أولادنا بأقصى ما يمكن ونحن نهتم بسلامتهم ، وبصحتهم ، ونحرص على ألا يصابوا من السيارات على الطريق ، وعلى ألا يصيبهم مرض ، وعلى ألا يصيبهم سوء من أناس أشرار . نحن نريد أن يكونوا سعداء ونسعى لتوفير حياة طيبة لهم . نحن نحيط الأطفال بحب ، وبدفء ، وباهتمام وبعناية مخلصين ، فى الوقت الذى تهددنا معرفة أن التجنيد ينتظر ومعه خطر وقوع المكروه فى الحرب أو "مجرد" الخدمة العسكرية . هذه المعرفة تقطع التواصل من جانب الوالدين فيما يخص الاهتمام بسلامة الأطفال .

نحن نعرف أن هناك خطراً مادياً على سلامة الطفل / الطفلة لدى إرساله / إرسالها إلى الجيش ، أو إلحاق مكروه ، فى بعض الأحيان ، بروحه / بروحها البريئة . عندما يتجند البنون والبنات ينشأ تناقض بين حاجة الوالدين إلى حماية الأطفال والحفاظ عليهم من كل خطر ، وبين حتمية إرسالهم لتعريض سلامتهم فى تدريبات بالسلاح ، فى نظام عسكرى صارم من شأنه أن يلحق الضرر بكرامتهم ،

وبالطبع فى الحرب . يخلق التناقض تنافراً ، ومشاعر بالذنب وعدم اطمئنان . فى كثير من الأحيان تنبع الإيضاحات بشأن الحرب والجيش التى يتم تقديمها للأطفال فى سن غضة من حاجة الوالدين إلى تقليص مشاعر عدم الارتياح ، وتقليل التنافر النابع من هذا التناقض . لاتوجد تقريباً فى مجتمعنا وسيلة مشروعة للتعبير عن الشكوك والصعاب . تساعد مقولة :

"إلى أن تكبر / تكبرى لن تكون هناك بعد حروب" على التعاطى مع التناقض القوى ما بين الحاجة إلى الحفاظ على الطفل / الطفلة وبين معيار تفانيه / تفانيها للجيش فى سن الثامنة عشرة . تمرر المقولة أيضاً ، بشكل ضمنى وغير مقصود ، الرسالة التى مفادها أن الحروب جزء من الحياة ، وأن وجودها حقيقة ، وأن الجيش يقدم لها حلاً ، وعليه فإن التجند حتمى. وبالإضافة إلى تقليل التنافر وعدم الطمأنينة لدى الوالدين ، فإن هذه المقولات تغرس فى وعى الأطفال واقع التجنيد . يقال جزء من المقولات مثل : "هكذا هى الحياة" كشعارات ولا تبعث بالضرورة على الطمأنينة . إنها تخلق ديالوجاً غير متكافىء بين والد _ طفل فى سن غضة هدفه المعلن هو بث الطمأنينة فى نفوس الأطفال ، بمعنى ، أنه يستهدف صالحهم ، لكنه يلبى فى واقع الأمر حاجة سيكولوجية عند الآباء .

لاتتطابق الحاجة السيكولوجية للآباء بالضرورة مع حاجة الأطفال . إن تبعية الأطفال للكبار مطلقة ، والتخويف من خطر ، ثم تسريب الحل العسكرى على أنه يقلل التهديد ، ليسا بالضرورة فعلين يناسبان ، من الناحية السيكولوجية ، أو الأخلاقية المعضلة . ينبغى ، فى ظل وضع غير متكافىء للغاية بين كبار وأطفال أن ندرس ما إذا كان من الأجدى أن نغرس فى الأطفال الإيمان والقبول بشىء ما يهدد مستقبلهم أم ربما من الأفضل أن نربيهم على التفكير الابتكارى ،وعلى حل الصراعات بوسائل سلمية وعلى عدم العنف ، وعلى الحفاظ على حقوق الإنسان .

تنبع الحاجة إلى تغيير التعليم فى السن الغضة ، أولاً ، انطلاقاً من الحصافة السائدة لدى معظم الأشخاص والقائلة ، بأن النزاع الإسرائيلى _ الفلسطينى سيتعين حله من خلال اتفاق سلام . مثل هذه الاتفاقات سبق وتم توقيعها مع مصر والأردن ورغم الصعاب فإنه سيتم توقيعها إن آجلاً أو عاجلاً أيضاً مع الفلسطينيين ومع الدول العربية الأخرى . يرسم التغيير السياسى المحتمل أيضاً اتجاهات تفكير جديدة لرجال التعليم . من المحبذ التطلع إلى تغيير الوعى حيال طبيعية الحرب وحتميتها انطلاقاً من فهم للتعليم كرسالة قيمية . بوسع التعليم أن يؤثر على تصور المتعلمين وأن يخفف الشعور بالتهديد والإيمان بأننا كلنا محاطون بأعداء .

من الممكن أن نتعلم وأن نتدرب يومياً ، من خلال التعليم ، على طرق أخرى من السلوك ، وعلى خيارات أكثر "نعومة" لحل الصراعات .

ولكن بالإضافة إلى التغييرات التى من شأن المسيرة السياسية أن تؤدى إليها ، من المهم أن ندرك أن التربية على التعسكر والقبول بالمكانة المحورية للجيش فى حياتنا ، يحملان معهما دمجاً أوتوماتيكياً لعدم المساواة بين البنين والبنات . فالجيش ، بطبيعته ، رجولى يستمد هويته من تقسيم مزدوج للقوة بين النساء والرجال ، ويخلق طبقة واضحة من الرجال ذوى مواقع قوية ومعتبرة انطلاقاً من كونهم محاربين ، ونساءً يقدمن خدمات (زيردان ، ١٩٩٦) . تتمثل عدم المساواة فى التنشئة على الاستعداد المرجو للتضحية بالحياة من جانب البنين ، والذى يترتب عليه وجود عدم مساواة اجتماعية . إذ يتم ، من سن صغيرة ، تمرير رسالة لكل من البنين والبنات مفادها أن البنين سيذهبون إلى الجيش وأنهم سيكونون أكثر أهمية . يبنى مثل هذا التعليم فى سن غضة تصوراً يشتمل على تقسيم غير عادل للعمل بين النوعين ، وبين الجماعات الإثنية ، وأيضاً بين الأصحاء وبين من يعانون من أوجه قصور .

يطلب من البنات أن تكن فى حاجة إلى حماية ، وبأن تكن سلبيات وضعيفات نسبياً وهن تتعلمن ألا تكن قويات ، وأن تتخلين عن السيطرة . ويُطالب البنون بأن يكونوا أبطالاً ، وبأن يتخلوا عن المشاعر وألا ينموا انجذاباً نحو مجالات تتعلق بالقلق والعناية . هم يتعلمون أن يكونوا مسيطرين ، وأن يتنافسوا على مواقع التميز . يقود هذا التعليم إلى رؤية الجندى على أنه شخصية هى خلاصة المواطن النموذجى ، فيما كل الـ "آخرين" يشذون عن النموذج ، وأقل منه . وطبقاً لذلك ، فإن ثمة تناقضاً بين التربية على العسكرة والتربية على الديمقراطية ، حيث تخلق التربية ، تأهباً للتجنيد ، طبقة نوعية غير عادلة سواء تجاه البنين وسواء تجاه البنات . إنها تتسبب فى ضرر عاطفى للبنين ، الذين يُطلب منهم فى سن غضة أن يكبتوا مخاوفهم ومشاعرهم الأخرى ، وأن يتمالكوا ("لاتبك") ، وأن يتنافسوا على القوة .

وفّرت فترة الإعداد لحرب الولايات المتحدة الأمريكية ضد العراق نماذج جديدة لحججى . ففى برنامج استشارى مع طبيبة نفسية بالتليفزيون ، اتصلت أم لطفل يبلغ

الخامسة من العمر ، للحصول على استشارة من الطبيبة الموجـودة فى الاسـتوديو . ودار الحوار التالى بينهما :

الأم : "اصطحبت ابنى مع القناع الواقى من الأسلحة الجرثوميـة والكيميائيـة إلى الروضة ، كما قالوا لنا ، وعند الدخول إلى الروضة قال الطفل : "أمى أنـا لاأريد أن أموت" . لم أعرف ماذ أقول له . ما هو الجواب الذى كان يـتعين قوله ؟"

الطبيبة النفسية : "ينبغى التحدث مع الأطفال عن الموت . الموت أمر طبيعى ، معتاد ، كلب مات ، قط مات ، الأطفال يسألون ماذا سيحدث إذا ماتت أمى ؟ هذه أسئلة صحية للغاية . الموقف مألوف للغاية وعادى . ماذا كان ردك على الطفل ؟"

الأم : "قلت له إنه لن يموت ، وأنه فى وضع آمن وأن القناع يحميه ..."

الطبيبة النفسية : "من الواضح أنك تجيبينه بشكل جيد للغاية ، الأمر صعب بالنسبة لـك أنت فقط ، الموضوع ثقيل عليك ، إذن افعلى شيئاً حتى لايكون الأمر ثقـيلاً عليك" . (القناة الثانية ، ٢٠ مارس ٢٠٠٣ ، فى الخامسة بعد الظهر) .

لقد صنفت الطبيبة النفسية فى التليفزيون الموت فى الحرب ضمن فئة الموت المعتاد _ هذا هو حال العالم ، الناس تموت . تقوم إجابتها بتطبيع الموقف ، هى تطلب من الأم ومن الطفل أن ينظرا إلى الموت المخيف فى الحرب وكأنه موت كلب أو قط . من المفترض أن تهـدىء هذه الإجابة الطفل وأن تحسن قدرته على التعامل مع خوفه من الموت . المشكلة فى رأيهـا تخص الأم وليس الطفل . يُتوقع من الأم أن تسيطر على عواطفها وألا تفصح عن الانفعـال الذى تشعر به فى الموقف الرهيب والعبثى . وثمة مشهد محفور أيضاً فى ذاكرتى مـن فتـرة حرب الخليج ، رأيت فيه سبعين طفلاً وهم يجلسون مكدسين فى ملجأ بروضة مشتركة بحى "هتكفاه" . اجتهدت المربيات ومساعداتهن ، بكل ما أوتين من استطاعة ، فى إلباس جميـع الأطفال القلنسوات ، وفى إشغالهم وفى تهدئة روع من يبكون . خلقت الحرب الثانية ضـد العراق أوضاعاً عبثية مماثلة . قبل بدءها تلقت المربيات أوامر بالإعداد للحرب . لم تتطـرق الأوامر للمعضلات التى تنشأ فى هذا الوضع أو للأسئلة فى هذا السن من النمو ، أو لقدرات

الفهم والتصور العاطفي فى السن الغضة . وهى أيضاً لم تترك للمربيات مجالاً من إعمال النظر (رابوبورت ، سيلبرستاين ، ٢٠٠٢) .

أجريت مقابلات مع عدد من المربيات كى أفهم كيف تتعاملن مع الوضع . هن تحدثن عن خبراتهن فى التحدث مع الأطفال حتى يفهموا ولا يخافوا ، وحاولن تجنب إثارة خوف لديهم من أشياء تتجاوز إدراكهم . هكذا سألن الأطفال : من يدافع عنا ؟ فأجابوا : أبى ، أمى ، المربية ، الله ، الجيش الإسرائيلى . لكن الأطفال طرحوا أسئلة صعبة من قبيل لماذا توجد حروب ؟ فى الأحاديث عن الملجأ فى الروضة قالوا إنه ضرورى من أجل الهرب عندما تكون هناك قنابل وصواريخ فى الخارج . قال جزء من المربيات إن الأطفال جلسوا فى هذه الأحاديث ولم يفهموا عم يتحدثن . حكت المربية (ا) عن زيارة لمتحف يهود العراق فى "أور يهودا" قبل بضعة أسابيع من بدء الحرب .ربط الأطفال بين الحرب فى العراق وزيارة المتحف . "يوم كامل فى متحف يهود العراق وبعد أسبوعين يريد العراقيون مهاجمتنا ، بدت الصلة لهم واضحة" ، حكت المربية . وحكت المربية (ب) عن البلبلة التى خلقها الأطفال بين (عيدى) "البوريم" و"الحانوكاه" والحرب الحالية : "عندما سألتهم إن كانوا قد سمعوا باسم "صدام حسين" ، أجابوا بأنه كان أحد الملوك أراد قتل جميع اليهود ..." .

وحكت المربية (ج) : "حاولت أن أرى ما هى المعلومات المتوافرة أصلاً لديهم وأن أدقق لهم بعض الشىء هذه المعلومات . كان ما أهمنى أن أعرف أين هم موجودون ، وما الذى يسمعون ، وما الذى يتعرضون له ؟ تحدثوا عن ابتلاع أدوية ، وعن ارتداء ملابس واقية ، وتحدثوا عن حرب بالبنادق والمسدسات والقنابل . وأدخلوا "إيلان رامون" والعمليات التفجيرية القصة . أيضاً كان تحطم مركبة الفضاء فى نظرهم عملية تفجيرية . شعرت أننى أسير فوق أشواك ، كان من الصعب على أن أشرح ما هى العلاقة بين ما أقوله وبين الأقنعة والحجرات محكمة الإغلاق . لست على استعداد لأن أشرح لهم عن مواد بيولوجية أو كيميائية" .

وقالت المربية (د) : "سلمونا بوسترات لأقنعة واقية من الأسلحة الجرثومية والكيميائية لتعليقها فى الروضة . لم أعلقها . حاولت التحدث عن القناع من خلال الدُعابة ، وقلت لهم

إن الكبار لهم قناع قبيح مثل الخنزيرالأسود ، هل مُهِمٌ بم يذكّركم هذا ؟ فضحكوا . صنعوا للأطفال قناعاً جميلاً وجذاباً يريده كل الكبار ، وسموه عمامة "السنفور" . لو كـان الأمـر يتعلق بى ، ما كنت أظهرت ذلك على الإطلاق . شعرت بمحنة . لماذا ينبغى على أن أفعـل شيئاً يتعارض مع ما أؤمن به ، ومع تفكيرى ؟ أنا لاأؤمن بأن من الصواب أن يفرضوا على تعليمات وكأننى جندية عندهم . أرادوا أيضاً إدخال "كاسيت" إلى الروضـة ، لم أوافـق . أدخلوا كل الهيئة فى هيستريا ، أين الخدمة النفسية ؟ أين الموقف المتفهم تجاه الأطفال ؟ تجاه سنهم فى مرحلة النمو ؟ تجاه طفلاقم ؟ يوجد هنا عنصر قوى من التخلص مـن المسـئولية والحرص على عدم التعرض للنقد والمساءلة ، وأمر من فوق لايسمح للمربية بحق الاختيـار والتدبر ، الكل مضطر إلى فعل نفس الشيء ، دون الأخذ فى الاعتبار بأن فى هذا مساسـاً بالمعتقد ، وبالتصور الحياتى . هناك ألف طريقة فى التعليم ولكن فى أمور الحـرب ينبغـى الاصطفاف مع طريقة واحدة وحسب _ قومية ومتعسكرة . لقد حشرونا فى الزاوية " .

"أيضاً تلقيت خطاباً من البلدية مفاده أنه ينبغى على فى وقت الطوارىء أن أكون مربية لأطفال العاملين فى البلدية . أنا موظفة فى وزارة التعليم ، ماذا تعتقد البلدية فجـأة حـتى تستطيع أن تفرض على ما ينبغى أن أفعل ؟ إنهم يعاملوننا وكأننا جنود فى الجـيش ينبغـى عليهم تنفيذ الأوامر . أنتن مجندات ، هناك رؤساء طواقم ، أفراد اتصـال ، يسـتخدمون مصطلحات عسكرية وثقافة عسكرية" .

تكشف الأحاديث مع المربيات أبعاد عمليات الإلزام فى التعليم العسكرى ، والضغط من أجل الاصطفاف وخلق تجانس فى كل ما يتعلق بالدفاع والحرب . تضـم قيـادة الجبهـة الداخلية هيئة التعليم إليها وتوزع عليها تعليمات وكأنها وحدة عسكرية خاضعة لقيادتهـا . السواد الأعظم من المربيات نساء ، وهن تتحولن أوتوماتيكياً إلى جنديات مجندات تابعـات لقيادة الجبهة الداخلية . أما استقلاليتهن المهنية ، ورأيهن ، والمعلومات التربوية ، فكلـها أمور يتم إلغاؤها فى غمضة عين إزاء الاعتبارات الأمنية التى يضطلع بها الرجـال . تشـعر مربيات عديدات بأن الإعداد غير مبرر وزائد ، وبأن الأطفال لايفهمون أصلاً الأحـداث البعيدة وربما من الأفضل لهم ذلك . بضع مربيات كن تردن معالجة الموضوع بطريقة تختلف

عن تلك التى يتم فرضها عليهن . ولكن فى كل ما يتعلق بالحرب والروح العسكرية فإن معلوماقمن ، وهى معلومات خاصة بنساء فى حقل التعليم ، لاتؤخذ فى الاعتبار على الإطلاق ولا تحظى بتعبير .

يعى الأطفال مسألة الهلع والتأثر . ليس معنى عدم قدرقم على فهم كنه الأحداث أهم لايشعرون بعظم الأهمية التى يعزوها الكبار لها . ترسخ الرسائل العاطفية التى يستوعبوها مادرسوه قبلاً بكل السبل الأخرى : هذا هو حال العالم ، هذه هى طبيعة الأمور ، الحرب أمر طبيعى وعادل مثلما أن الشمس تشرق وتغرب كل يوم . لايوجد ما يمكن عمله ، "هذا هو الحال" وهو ليس فظيعاً إلى حد كبير . يخدم الرجال فى الجيش ، والنساء تنتظرهن فى البيت ، والحرب ليست نتاج فعل بشرى يمكن وينبغى منعه ، وإنما منهج حياة ولدنا فى قلبه.

فى إحدى رياض الأطفال التى دخلتها فى فترة الحرب دار الحديث التالى :

ـ أب صطحب طفلاً إلى الروضة : "لايوجد ما يبعث على القلق ، طالما لم أستلم الأمر ٨ (الخاص بالاستدعاء للاحتياط) فذلك علامة على أنه لايوجد ما يبعث على القلق".

مربية : "فى أى سلاح تخدم ؟"

الأب : "فى الاستخبارات" .

الطفل (بسعادة) : تعرِف إن فيه حرب ؟"

الأب : "الوضع لم يصل بعد إلى حالة طوارىء . العراقيون يحتاجون ساعتين ونصف الساعة لنشر بطاريات الـ "سكود" ، لن يفعلوا ذلك فى النهار حتى لايُروا . بالطبع هذا يعطينا وقتاً للإنذار . فقط فى الليل من المحتمل أن يحدث هذا .

المربية : (مستمرة فى تسجيل شارات تعريف للأطفال فى حالة الإصابة . على كل شارة يوجد رقم تليفون الوالدين) تتوجه إلى الطفل : "تعال ، شوف العلامة بتاعتك" .

الأب : "بشكل عام ليست لديهم فرصة فى مواجهتنا ، من الأفضل لهم ألا يبدأوا معنا" .

مساعدة المربية : "فى الحرب السابقة كنت بلهاء ، فى هذه الحرب لن أفعل شيئاً ، لن أهرب ، لن أتغطى بالنايلون (تعنى أها لن تحكم إغلاق منافذ سكنها بالنايلون تحسباً لهجمات كيميائية أو بيولوجية) .

تبدو مقولة الأب المتعلقة بمسألة تجنده مركّبة ، فهي تهدىء المحيطين ظاهرياً ، لكنها تهيء للمرحلة القادمة ، التى سيتم فيها استدعاء الأب للجيش . وهكذا أيضاً المقولة المتعلقة بالصواريخ . فهذه المقولة تمرر أيضاً شعوراً بالثقة والمعرفة اللتين هما حكر على الرجال . أبى يعرف . على أية حال ، الوضع ليس فظيعاً إلى حد كبير ، الروضة تعمل بشكل معتاد ، الأطفال يبنون مكعبات ، يتقمصون شخصية السوبرمان ويطلقون النار بالمسدسات ، ويزورون الملجأ الآمن .

يبعث النشاط فى الروضة طبقاً لتوجيه وزارة التعليم برسالة مفادها "لامشاكل" ، وأن الحرب هى المعيار . تقول "بل هوكس" (١٩٩٥) إنه ينبغى علينا حتى نكافح العسكرة أن نعارض إخضاع الأمور لسلطة الدولة ولغسيل المخ الثقافى لدينا ، الذى يعلمنا القبول السلبى للعنف فى الحياة اليومية ، ويعلمنا أن من الممكن إزالة العنف بعنف مثله .

## قائمة المراجع

### المراجع العبرية :

- גור ، חגית : " מה מגוללת המגילה " ، דבר אחר 38 ، מרץ ، 1995 .
- מזלי ، רלה ، גור ، חגית : " גבר אשה מלחמה ושלום " ، פנים ، רבעון לחברה תרבות וחינוך ، קיץ ، 2001 .
- לביא ، אביב : " אל המגלשות קדימה הסתער " ، הארץ ، 22 ביוני 2002 .
- משרד החינוך התרבות והספורט ، המינהל הפדגוגי ، מוסדות חינוך והאגף לחינוך קדם יסודי : " יוזמות של כבוד בגני הילדים " ، 2004 (אסופה 4 ) .
- רפופורט ، עמיר ، סילברסטיין ، שירה : " גני הילדים נערכים למלחמה " ، מעריב ، 2 בדצמבר 2002 .
- שגב ، תום : "1967 ، והארץ שינתה את פניה" ، הוצאת : כתר ، ירושלים 2005 .

### المراجع الإنجليزية:

_ Don Yehia, Eliezer, "Hanukah and the Myth of the Maccabess in Ideology and in Society. "In Deshen, Shlomo.; Liebman, Charles, and. Shokeid, moshe, (eds.) Israeli Judaism . New Brunswick, NJ:. 1995 (1986) .
_ Furman, Mirta, Army and War, collective Narratives of Early Childhood in Contemporary Israel, in The military and miltarism in Israel, edited by Lomsky Feder, Edna and Ben-Ari, Eyal, State University of New York Press, NY 1999 .
_ Gor, Haggith, Education for War in Israel, Preparing Children to Accept War as a Natural Factor of Lhfe, in Education as Enforcement: The militarization and Corporatization of Schools, Kenneth Saltman and David Gabbard, ed. Routledge Falmer, New York, 2003 .
_ Hartsock, Nancy, Masculinity, Heroism and the making of the War, in Rocking the Ship of State, Toward a Feminist Peace politics, Adrienne Harris and Ynestra King ed. Boulder, westview Press, 1989 .
_ Hooks, Bell, "Feminism and Militarism; a Comment " in Women Studies Quarterly 23 fall/winter 1995, 58-64 .
_ Handehnan, D., and E. Katz. "State Ceremonies in Israel; Remembrance Day and Independence day" in Handelman, D . (ed.) Models and Mirors: Towards an Anthropology of Public Events. Cambridge University Press, 1990. P. 190-233 .
_ Klein, Uta, War and Gender; What Do We Learn from Israel? In Lois Ann Loerntsen and Jenifer Turpin ed. The Women War reader, New York University Press, 1998 .
_ Mazali, Rela, "someone makes a Killing of war" : Militarization and Occupation in Israel-Palestine, Keynote
speech at JUNITY conference, Chicago, May 4-6, 2000. www.junity.org
_ Sered, Susan, What Makes Women Sick? Maternity, Modesty, and Militarism in Israel society, Brandeis University Press, New England, 2000.Reardon, Betty, sexism and the War System, Syracuse university Press, 1996.

## المؤلفات فى سطور

- **إستر يوجيف :**

رئيسة قسم التاريخ فى كلية دار المعلمين الكيبوتسات ، وأستاذة التاريخ الأمريكى بجامعة تل أبيب ، ومستشارة تربوية للعديد من الكتب التعليمية فى تدريس التاريخ والمواطنة.

- **تامار هاجر :**

رئيسة مركز الديمقراطية والسلام ، وقسم التعليم بالمعهد الأكاديمى " تل حاى " .

- **جاليا زلمانسون ليفى :**

مديرة سابقة لإدارة التثقيف والنهوض بالشباب بوزارة التعليم . تهتم بالعلوم التربوية النقدية وتعكف على إعداد المناهج الدراسية وتأهيل المعلمين ومربيات رياض الأطفال .

- **حجيت جور :**

رئيسة مركز التربية النقدية بكلية دار معلمين الكيبوتسات . تربوية ومؤلفة مناهج دراسية . متخصصة فى الجوانب العملية والنظرية للتربية النقدية ومستشارة للمشاريع المعنية بتعليم العدل الاجتماعى . ألفت العديد من المناهج الدراسية المعنية بحقوق الإنسان والطفل ، وبتعليم السلام والمساواة بين الجنسين . أستاذة زائرة بمركز تعليم السلام فى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك .

- **روتى قنطور :**

مصممة فى مجال الرسوم البيانية ، ولها باع طويل فى تطوير الأدوات المساعدة فى شئون التدريس على مجالات العرض .

- **هنرين دهان كالف :**

رئيسة قسم الدراسات النوعية بجامعة بن جوريون . درست العلوم السياسية بالجامعة العبرية بالقدس ، تتركز أبحاثها فى ثلاث مجالات رئيسية : (١) إسهام وتأثير النوع على الأيديولوجيات السياسية المختلفة ، (٢) العلاقة بين الحركة النسائية والديمقراطية ، (٣) تأثير العولمة على النساء من الطبقات المتدنية مع التركيز على الوضع فى إسرائيل بوجه خاص .

# المترجم فى سطور

- يحيى محمد عبد الله إسماعيل :

أستاذ مساعد بقسم اللغات الشرقية بكلية الآداب - جامعة المنصورة .

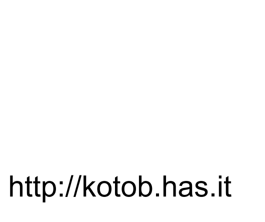
له العديد من الأبحاث والدراسات فى الفكر الإسرائيلى المعاصر منها :

١ - انتفاضة الأقصى فى الشعر العبرى المعاصر .

٢ - تجليات الواقع الإسرائيلى فى القصة العبرية القصيرة .

٣ - الاستشراق الإسرائيلى فى رواية " العروس المحررة " لـ "أ. ب. يهوشواع " .

٤ - الدينيون والعلمانيون فى إسرائيل : نحو حرب ثقافية ؟


http://kotob.has.it

# الفهرست

هذا الكتاب يضم مجموعة من المقالات الأكاديمية قامت بتأليفها مجموعة من الباحثات الإسرائيليات المتخصصات فى مجال التربية والاجتماع ، كما أنه نتاج تجارب شخصية لبعضهن. والكتاب يقدم دراسة اجتماعية ونفسية وتربوية لواقع التعليم فى إسرائيل خاصة فى المراحل الأولى من التعليم . وتعتبر المقالات فى هذا الكتاب أن التعليم فى إسرائيل مرتبط ارتباطًا وثيقًا بالنظام العسكرى سواء فى النظام الإدارى أو فى المناهج التى يدرسها التلاميذ مما يترك أثره على تنشئة الطفل الإسرائيلى ويهيئه مستقبلاً ليكون عدوانيًا تجاه الأغيار (العرب).

يتضح من عرض هذه المقالات التركيز الشديد على عسكرة التعليم فى إسرائيل إداريًا ومنهجيًا وربط أحداث الماضى العسكرية مع أحداث العصر الحديث والتركيز فى مناهج التدريس لتلاميذ المرحلة الابتدائية على أعمال الانتصارات والحروب فى الماضى لإعطاء تبرير وتحفيز لما يحدث فى العصر الحديث. ولعل فى تقديم هذه المقالات إلى القارئ العربى وخاصة أولئك الذين يدعون إلى تقليص دراسة تاريخ صدر الإسلام وخاصة الغزوات أو حذف آيات الجهاد من المناهج الدراسية درسًا ليراجعوا أنفسهم حتى لا نفصل شبابنا عن ماضيهم المشرق ليكون منهجًا لمستقبل أكثر إشراقًا .